



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

O Desenvolvimento da Consciência Fonológica no 1.º ano do 1.º CEB

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e
Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico



Jéssica Matos Besteiros

O Desenvolvimento da Consciência Fonológica no 1.º ano do 1.º CEB

Relatório Final do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Natália de Jesus Albino Pires

Arguente: Prof. Doutor Pedro Balaus Custódio

Orientador: Prof. Doutora Isabel Sofia Calvário Correia

Janeiro de 2021

Agradecimentos

Aos meus pais, por nunca me deixarem desistir. Sem eles nada disto seria possível.

À minha irmã e ao Joel, por acreditarem sempre em mim.

À minha avó, esteja onde estiver estará orgulhosa de mim. Foi e será sempre o meu pilar, a minha referência de vida.

Ao meu avô, pela força e pela confiança que depositou em mim.

Aos meus amigos, por estarem sempre ao meu lado.

À Inês e à Rita, por partilharem o espaço educativo comigo.

À minha orientadora, Isabel Correia, pela motivação e disponibilidade ao longo desta caminhada.

À professora Helena Arcanjo, pela disponibilidade e por permitir que acompanhasse a sua turma.

Aos professores, pela partilha de sabedoria.

Aos alunos, por me receberem tão bem e por permitirem que este relatório seja possível. Guardá-los-ei no meu coração como a minha primeira turma enquanto estagiária.

O Desenvolvimento da Consciência Fonológica no 1.º ano do 1.º CEB

Resumo: O presente relatório final visa apresentar as atividades desenvolvidas no domínio da leitura e escrita, nomeadamente, a consciência fonológica e habilidades fonémicas no 1.º ano do 1.º CEB, integrado no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este estudo também procurou verificar qual o impacto do desenvolvimento da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita. Relativamente à estrutura, está estruturado em três capítulos, o primeiro capítulo refere-se à revisão da literatura, o segundo capítulo diz respeito à metodologia e no terceiro capítulo apresenta-se a descrição e interpretação dos resultados.

O primeiro capítulo refere-se à revisão da literatura e aos respetivos quadros teóricos.

No segundo capítulo apresenta-se aspetos ligados ao tipo de estudo em questão, sendo um estudo de natureza qualitativa, de índole interpretativa e *design* de investigação-ação, bem como a caracterização da amostra, os procedimentos usados e os respetivos instrumentos de recolha de dados que foram aplicados na turma do 1.º ano ao longo das diversas sessões.

No terceiro e último capítulo descreve-se o processo de análise e interpretação dos dados obtidos bem como as conclusões, limitações do estudo e linhas para futuros estudos.

Palavras-chave: Consciência Fonológica, Leitura e Escrita, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Prática Educativa, Materiais didáticos

The development of phonological awareness in the 1st year of the 1st CEB

Abstract: This final report aims to present the activities developed in the field of reading and writing, namely, phonological awareness and phonemic skills in the 1st year of the 1st CEB, integrated in the Master in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Portuguese and History and Geography of Portugal nº 2nd Cycle of Basic Education. This study also verifies the impact of the development of phonological awareness in the learning of reading and writing. Regarding the structure, it is structured in three chapters, the first chapter refers to the literature review, the second chapter concerns the methodology and the third chapter presents the description and interpretation of the results.

The first chapter refers to the literature review and the respective theoretical frameworks.

In the second chapter, aspects related to the type of study in question are presented, being a study of a qualitative nature, of an interpretative nature and research-action design, as well as the characterization of the sample, the procedures used and the respective data collection instruments. That were applied to the 1st year class over the different sessions.

The third and last chapter describes the process of analyzing and interpreting the data obtained, as well as the conclusions, limitations of the study and lines for future studies.

Keywords: Phonological Awareness, Reading and Writing, 1st Cycle of Basic Education, Educational Practice, Teaching materials

Sumário

Lista de abreviaturas	VI
Lista de figuras	VI
Lista de Quadros	VII
Lista de Tabelas	VII
Lista de Gráficos	VII
INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I	5
1.1 Revisão da literatura	6
1.2 Consciência Fonológica	6
1.2.1 Definição	6
1.2.2 Unidades da Consciência Fonológica	9
2. Ditongos do Português Europeu (PE)	17
2.1 Os ditongos	17
3. Glides: Consoantes ou Vogais?	17
4. Ditongos	18
4.1 Ditongos Crescentes	18
4.1.1 Ditongos crescentes que não fazem alternância com hiato	19
4.2 Ditongos Decrescentes: Os verdadeiros ditongos	20
4.3 Ditongos nasais	21
2. CAPÍTULO II	23
2.1 Metodologia	24
2.2 Objetivos	24
2.3 Tipo de estudo	25
2.4 Amostra	25
2.5 Procedimentos	27
2.6 Instrumentos	28
3. CAPÍTULO III	33
3.1 Descrição e interpretação dos resultados	34
3.2 Fase Inicial	34
3.3 Fase de Intervenção	38

3.3.1 Primeira Sessão	38
3.3.2 Segunda sessão	41
3.3.3 Terceira sessão	44
3.3.4 Quarta sessão	46
3.3.5 Quinta sessão	49
3.3.6 Sexta sessão	53
4. Fase Final	57
5. Inquéritos sobre as atividades dinamizadas	59
5.1 Alunos	59
5.2 Professora cooperante	62
5.3 Conclusões	63
5.4 Limitações do estudo e linhas para futuras pesquisas	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
ANEXOS	73
Anexo 1 – Planificações das Sessões	74
Anexo 2 – Imagens da tarefa da Fase Inicial	95
Anexo 3 – Enunciado da tarefa da Fase Inicial	97
Anexo 4 – Imagens da tarefa da sessão 2 da Fase de Intervenção	101
Anexo 5 – Imagens da tarefa da sessão 3 da Fase de Intervenção	103
Anexo 6 – Imagens da tarefa da sessão 4 da Fase de Intervenção	105
Anexo 7 – Enunciado da tarefa da sessão 5 da Fase de Intervenção	110
Anexo 8 – Lengalenga da tarefa da sessão 6 da Fase de Intervenção	113
Anexo 9 – Enunciado do inquérito para os alunos	116
Anexo 10 – Enunciado do inquérito para a professora cooperante	118
Anexo 11 – Avaliação da atividade da fase inicial	121

Lista de abreviaturas

EB – Ensino Básico

CEB – Ciclo do Ensino Básico

AEC's – Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL – Ateliês dos tempos livres

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PNEP – Programa Nacional do Ensino do Português

PE – Sons da fala do português europeu

Lista de figuras

Figura 1: <i>Continuum</i> de complexidade dos níveis de consciência fonológica.....	7
Figura 2: Constituintes silábicos.....	13
Figura 3: Ditongos crescentes.....	19
Figura 4: Ditongos Decrescentes.....	21
Figura 5: Ditongos nasais.....	22
Figura 6: Saco com o código mágico.....	36
Figura 7: Formação de palavras e respetivas rimas na segunda parte da atividade.....	37
Figura 8: Formação de palavras e respetivas rimas na primeira parte da atividade.....	37
Figura 9: Produção do som da tesoura a cortar o papel.....	40
Figura 10: Representação correta dos sons ouvidos.....	41
Figura 11: Grupo de alunos a completar o tabuleiro de jogo.....	43
Figura 12: Tabuleiro de jogo completo.....	43
Figura 13: Pintura do n.º de sílabas de cada imagem.....	45
Figura 14: Momento de discussão e explicação no quadro.....	46
Figura 15: Representação das palavras rimáticas do saco n.º 1.....	47
Figura 16: Representação das palavras rimáticas do saco n.º 2.....	48
Figura 17: Representação das palavras rimáticas do saco n.º 3.....	49
Figura 18: Explicação e escrita de palavras do primeiro exercício da ficha de trabalho.....	53

Figura 19: Resolução da ficha de trabalho por uma das alunas da turma.....	53
Figura 20: Alunos a representarem os sons ouvidos.....	55
Figura 21: Representação no quadro de cada som.....	56
Figura 22: Jogo da fase final.....	58
Figura 23: Alunos a jogarem o jogo das rimas.....	58
Figura 24: Inquérito respondido por uma aluna.....	61
Figura 25: Inquérito respondido por um aluno.....	62

Lista de Quadros

Quadro 1: Marcos no desenvolvimento da discriminação da fala.....	8
Quadro 2: Classificação articulatória das vogais orais do português europeu.....	15
Quadro 3: Classificação articulatória das vogais nasais do português europeu.....	15
Quadro 4: Classificação articulatória das consoantes do português europeu.....	16

Lista de Tabelas

Tabela 1: Grelha de avaliação da quinta sessão.....	51
---	----

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Avaliação da atividade da fase inicial.....	35
Gráfico 2: Avaliação da atividade da primeira sessão.....	39
Gráfico 3: Avaliação da atividade da quinta sessão.....	52
Gráfico 4: Análise dos inquéritos realizados pelos alunos.....	60

INTRODUÇÃO

O presente relatório visa apresentar as atividades desenvolvidas ao longo da investigação da autora, integrado no Mestrado de 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

Assim, torna-se pertinente contextualizar o tema do estudo do projeto de investigação, “O Desenvolvimento da Consciência Fonológica no 1.º ano do 1.º CEB”. Este assunto é cada vez mais importante no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita, tornando-se fundamental que todas as escolas e os respetivos professores trabalhem a consciência fonológica com os seus alunos. No entanto, é preciso ir mais além, não basta fazerem exercícios do manual ou os típicos exercícios de “bater palmas” para fazerem a divisão silábica de uma palavra ou pintarem o número de círculos correspondentes ao número de sílabas de uma palavra. É imprescindível inovar no formato de exercícios e de materiais para o ensino dos alunos, de modo a cativá-los e sobretudo para que tenham uma boa aprendizagem. Segundo Oliveira (2010):

“O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita são objetivos prioritários dos professores do 1.º ciclo e, por tal motivo, têm sido criados diversos métodos, materiais e variadíssimas estratégias para motivarem os alunos e os estimularem para uma nova etapa.” (p.1).

Relativamente à unidade curricular de Prática Educativa I, foi realizado um estágio no ano letivo 2018/2019, numa escola de 1.º CEB, designadamente numa turma do 1.º ano de escolaridade e com 26 alunos. A mesma era constituída por alunos de diferentes nacionalidades, culturas e contextos habitacionais, o que permite afirmar que estava perante uma turma heterogénea. Esta turma tinha algumas dificuldades a nível cognitivo e linguístico, tendo também problemas comportamentais, pois eram muito agitados e barulhentos. A realização deste estágio foi feita em conjunto com duas colegas estagiárias, a colaboração e acompanhamento da professora orientadora cooperante e do professor supervisor da unidade curricular referida anteriormente.

Para realizar os estágios no 1.º CEB e no 2.º CEB houve aspetos cruciais que tiveram de ser tomados em consideração para poder elaborar todo este percurso. Para se ser um bom professor é preciso que se tenha a capacidade de observar, planificar e refletir sobre as práticas. Estas três palavras foram essenciais ao longo dos dois estágios,

o que permitiu à autora deste trabalho tornar-se mais rica e firme ao longo das suas práticas e como futura profissional de educação irá levar estes ensinamentos para a sua prática.

De acordo com De Ketele (1980), “observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientada por um objetivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objeto para dele recolher informações.”

Após o processo de observação, o futuro docente está apto para poder planificar as suas aulas e decidir quais as melhores estratégias a pôr em prática com os seus alunos. Segundo Santos (2018, p.4) “planificar é construir um projeto onde estejam incluídas as ideias, desejos, aspirações e metas definidas pelo docente, tornando-se num modo eficaz de conseguir gerir e organizar o tempo letivo, contribuindo para o sucesso escolar.” De acordo com Barroso (2013, p.4), “a planificação torna-se num recurso vital para a prática pedagógica e para o docente, pois nela constam os objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem e avaliação, que o ajudarão na previsão das suas aulas.”

E por último, o futuro docente após ter concluído os dois processos mencionados anteriormente deve refletir sobre as suas práticas, de modo a perceber o que correu bem e menos bem, para que as futuras aulas corram da melhor forma possível. Neste sentido, “reflexão e prática assumem-se, em educação, como dois termos interdependentes” (Santos, 2018, p.4), uma vez que “a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir” (Coutinho et al., 2009, p.358, cit. por Santos, 2018, p.5). Como refere Perrenoud (2002, cit. por Santos, 2018, p.5) “refletir sobre a prática implica um questionamento acerca do que está a acontecer, do que poderá acontecer, do que se poderá fazer, do que se tem mesmo de fazer e, sobre qual a melhor estratégia pedagógica e forma de agir.”

Em relação à estruturação deste documento, inicia-se com uma breve introdução onde constam descrições acerca do trabalho de investigação em questão, do trabalho desenvolvido na unidade curricular de Prática Educativa I e de aspetos ligados à Educação. De seguida, inicia-se o primeiro capítulo abordando alguns conceitos de consciência fonológica e das diferentes unidades que a constituem. No segundo capítulo é

apresentada uma descrição da metodologia adotada bem como os objetivos, o tipo de estudo, a amostra e respetivos procedimentos. No terceiro capítulo é apresentada a descrição e interpretação de resultados, uma breve conclusão e algumas limitações do estudo e linhas para futuras pesquisas. Para finalizar, são apresentadas algumas considerações finais que abordam todo o percurso concretizado, as referências bibliográficas e os anexos.

1. CAPÍTULO I

1.1 Revisão da literatura

Neste capítulo será apresentado o enquadramento teórico das pesquisas efetuadas, abordando os aspetos mais pertinentes e que vão ao encontro dos objetivos deste estudo.

1.2 Consciência Fonológica

1.2.1 Definição

“Aprende-se a falar nascendo humano e vivendo entre pessoas que falam entre si e com a criança que cresce” (Castro & Gomes, 2000, p.40, cit por Ferreira, 2014, p.5).

Primeiramente, importa decodificar alguns conceitos e consequentemente a sua importância na aprendizagem da leitura e da escrita e o seu impacto ao longo do processo de aprendizagem de cada criança. Assim sendo, começo por referir o conceito de consciência fonológica segundo Alves, Costa e Freitas (2007):

“ (...) Referimo-nos à capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral. Se pensarmos na unidade *palavra*, a capacidade que a criança tem de a isolar num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades fonológicas no seu interior é entendida como expressão da sua consciência fonológica. Esta subdivide-se em três tipos: (i) ao isolar sílabas, a criança revela *consciência silábica* (pra . tos); (ii) ao isolar unidades dentro da sílaba, revela *consciência intrassilábica* (pr.a – t.os); (iii) ao isolar sons da fala, revela *consciência fonémica* ou *segmental* (p.r.a.t.o.s).” (p.9)

Segundo Adams (1998, cit por Salvador, 2017, p.29):

“Existem, por isso, diferentes níveis de consciência fonológica que começam em níveis mais primitivos e evoluem para níveis mais sofisticados. Um *“continuum”* (Stanovitch, 1992, cit por Salvador, 2017, p.29), em que os níveis mais básicos requerem capacidades de análise mais simples que, fruto do desenvolvimento, se vão tornando mais complexas.”

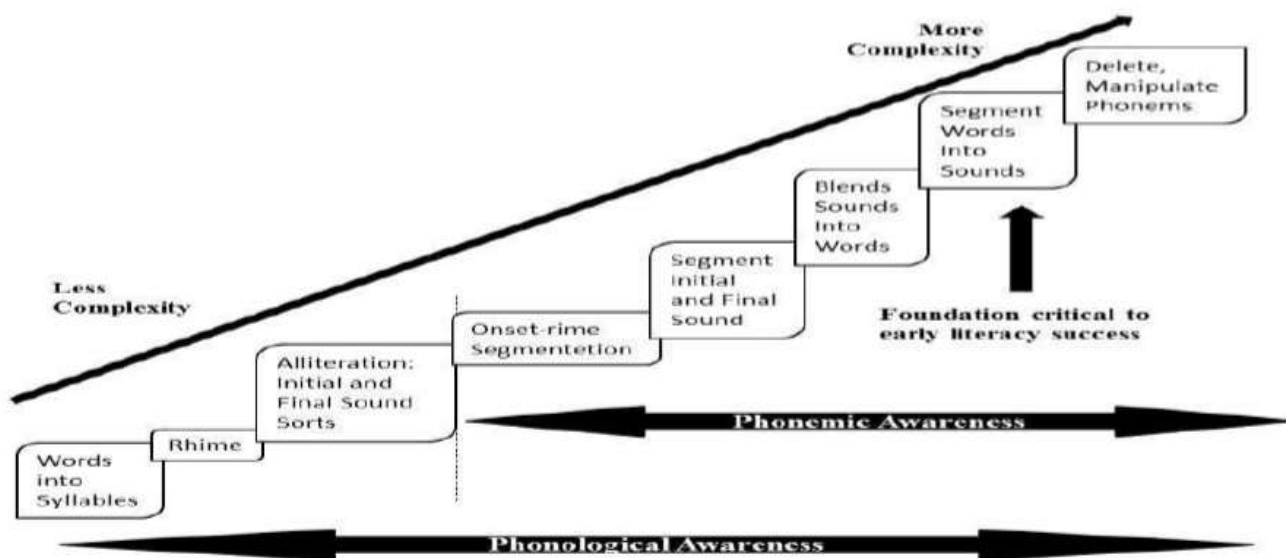


Figura 1: *Continuum* de complexidade dos níveis de consciência fonológica (Fonte: Schuele & Boudreau, 2008, cit por Ferreira, 2014, p.8)

Perante a figura acima mencionada e segundo Vance (2004, p.57, cit por Ferreira, 2014, p.8), sugere uma cadeia para esclarecer o processamento da linguagem: “1) discriminação auditiva na absorção de informações verbais; 2) o acesso a representações fonológicas (som), semânticas (significado) e ortográficas (escrita) das palavras armazenadas no léxico; 3) produção de respostas faladas.”

Neste sentido, e de acordo com vários autores (Rios, 2013):

“O conceito de consciência fonológica pode ser definido como a habilidade metalinguística complexa que envolve a capacidade de refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral. Esta inclui a consciência de que a fala pode ser segmentada em unidades menores e de que estes segmentos podem ser discriminados e manipulados.” (p.26)

É importantíssimo que precocemente os(as) educadores(as)/professores(as) treinem o desenvolvimento da consciência fonológica com as crianças, de forma a que futuramente possam desenvolver as competências básicas no processo de leitura e da escrita que ocorre ao longo dos primeiros anos de ensino. Tal como refere Sim-Sim (1998; Sim-Sim et al., 2008, p.14) “o desenvolvimento fonológico é parte integrante do desenvolvimento da linguagem na criança e envolve a capacidade de discriminar os sons

da fala e de os produzir de forma inteligível.” Muitas das vezes, os educadores/professores não treinam o desenvolvimento da consciência fonológica com os seus alunos, o que se torna preocupante, pois como já foi referido anteriormente é essencial que cada vez mais os profissionais de educação treinem a consciência fonológica através de atividades diversificadas e inovadoras que promovam as aprendizagens dos alunos. Assim, “o desenvolvimento da consciência fonológica inicia-se a partir de uma sensibilidade a unidades maiores da fala (palavras e sílabas) e evolui até à apreensão de unidades menores (fonemas).” (Sim-Sim et al., 2008, p.48).

Segundo Rios (2013):

“Este é um conhecimento importante a reter no que concerne ao desenvolvimento da consciência fonológica, pois permite nortear a intervenção com crianças com défice nesta área. O treino da consciência fonológica deverá, então, ter início com a manipulação de segmentos fonológicos maiores – palavras e sílabas – e só, posteriormente, quando a criança já revelar competência a este nível, iniciar o treino com os segmentos fonémicos.” (p.31)

Neste sentido, torna-se pertinente a apresentação e análise do quadro abaixo, que representa “a evolução do processo de discriminação auditiva, por parte das crianças, no que concerne aos sons da fala.” (Sim-Sim, 1998, p.88).

Quadro 1 – Marcos no desenvolvimento da discriminação da fala

Idade	Comportamento fonológico
Nascimento	“Reação a variações acústicas relacionadas com a voz humana; reflexo de orientação e localização da fonte sonora; preferência pela voz materna.” (Sim-Sim, 1998, p.88)
1-2 semanas	“Distinção entre voz e outros sons.” (Sim-Sim, 1998, p.88)
1-2 meses	“Discriminação na base do fonema.” (Sim-Sim, 1998, p.88)
2- 4 meses	“Discriminação entre vozes que expressam ternura ou zanga.” (Sim-Sim, 1998, p.88)

5-6 meses	“Identificação de padrões de entoação e ritmo.” (Sim-Sim, 1998, p.88)
9-13 meses	“Compreensão de sequências fonológicas em contexto.” (Sim-Sim, 1998, p.88)
10-22 meses	“Associação de sílabas sem significado a objetos.” (Sim-Sim, 1998, p.88)
36 meses	“Discriminação de nível adulto para os sons da língua materna.” (Sim-Sim, 1998, p.88)
4-5 anos	“Indicadores de consciência fonológica.” (Sim-Sim, 1998, p.88)

Fonte: (Sim-Sim, 1998, p.88)

Através do quadro acima descrito, “pode concluir-se que é ao longo da idade pré-escolar que as crianças começam por evidenciar alguma sensibilidade à estrutura fonológica da linguagem oral (...)” (Rios, 2013, p.30). Segundo Sim-Sim (1998), “esta fase de sensibilidade fonológica marca o início da consciência fonológica.”

1.2.2 Unidades da Consciência Fonológica

Como já foi referido anteriormente, ao nível da consciência fonológica existem unidades gramaticais que devem ser tratadas. Assim, “ (...) o tratamento de *unidades gramaticais de natureza segmental* – os sons da fala ou segmentos – e de *unidades gramaticais de natureza prosódica*, tais como a sílaba, o acento ou a entoação” (Freitas, 1964; Santos, 1972, p.17), devem ser devidamente analisados e bem consolidados ao longo do percurso escolar de cada criança. Neste sentido, existem “três tipos de unidades relevantes para a promoção do desenvolvimento da consciência fonológica: *as sílabas, os constituintes silábicos e os sons da fala.*” (Alves et al., 2007, p.13). Primeiramente, importa definir o conceito de sílaba.

De acordo com Caetano (2018, p.26), “os sons que constituem as palavras encontram-se agrupados em sílabas. Uma sílaba pode ser formada por um ou vários sons. Todas as sílabas têm de incluir obrigatoriamente uma vogal.”

Segundo vários autores referidos por Rios (2003, p.31), “afirmam que existem três formas possíveis de consciência fonológica: a consciência silábica, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica.”

Distintos autores, “fazem referência à consciência da palavra como capacidade básica essencial à compreensão de que o *continuum* sonoro é constituído por unidades linguísticas menores, as frases, e que estas, por sua vez são constituídas por palavras.” Os referidos autores “apelam ainda à importância da consciência da palavra enquanto capacidade fundamental ao desenvolvimento da consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita.” (Rios, 2003, p.31).

Assim, a consciência da palavra “reporta-se à capacidade de segmentação da linguagem oral (*continuum* sonoro) em palavras.” (Rios, 2003, p.32). De acordo com Viana & Teixeira (2002):

“A capacidade que as crianças manifestam em segmentar as frases em palavras, no início da aprendizagem da leitura, encontra-se fortemente correlacionada com o seu posterior desempenho na leitura. Este conhecimento é importante na medida em que, na fase de iniciação da leitura, permite à criança compreender que a cada palavra oral corresponde uma palavra escrita.”

Segundo Alves et al. (2007, p.10) “relativamente à consciência da unidade palavra, as dificuldades surgem com mais frequência até à entrada na escola, altura em que “se encontra estabilizada”.”

Vários autores (Alves et al., 2007) declaram que:

“Embora se assuma que a consciência das fronteiras de palavra se encontra estabilizada à entrada na escola, a verdade é que alguns comportamentos de escrita em meninos do 1º e do 2º Ciclos mostram que a consciência desta unidade pode não estar completamente desenvolvida nos primeiros anos de escolaridade, o que legitima o trabalho sobre a identificação da unidade palavra em contexto letivo.” (p.10)

Neste seguimento, no que diz respeito à consciência silábica, segundo Alves et al. (2007, p.10) “ (...) o desenvolvimento da consciência silábica precede o da consciência das

outras unidades fonológicas inferiores (constituintes silábicos e sons da fala). Um falante do Português consegue dividir as palavras em sílabas, mesmo antes de conhecer este conceito.” Segundo alguns autores, Alves et al. (2007) “na segmentação das palavras encontramos unidades menores: as sílabas.” Para González (2001, p.26, cit por Oliveira, 2010, p.6), “se entiende por conciencia silábica la habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra.”

Precocemente, as crianças “começam a desenvolver progressivamente formas de reflexão sobre a língua que vários autores têm chamado de manifestações de *consciência linguística*¹.” (Freitas, 1964, p.79). Segundo Oliveira (2010, p.6) “durante esses momentos podemos constatar que a unidade “sílabas” é manipulada pelas crianças de uma forma natural, isto é, torna-se mais fácil para uma criança identificar as sílabas de uma palavra do que os fonemas dessa mesma palavra.”

De acordo com diversos estudos (Alves et al., 2007), “ (...) a criança consegue fazer a divisão silábica das palavras antes do seu ensino formal. Nos primeiros registos escritos de crianças podemos observar a denominada “escrita silábica” a qual remete para “a natureza intuitiva da unidade sílaba”. Assim sendo, podemos constatar, segundo Correia (2010, p. 121, cit por Oliveira, 2010, p.7) que:

“A consciência silábica é uma unidade muito precoce, pelo que, segundo os autores, deverá ser desenvolvida o mais cedo possível. A facilidade com que a criança acede à sílaba é verificada nas primeiras leituras que faz. Nesta fase é frequente observarmos leituras silabadas.”

¹ Sim-Sim (1998:20) distingue *consciência linguística* e *conhecimento metalinguístico*. Assim, define o primeiro termo como designando capacidades menos complexas e estruturadas de reflexão sobre a língua, como o julgamento da aceitabilidade dos enunciados e a capacidade para identificar unidades do discurso; define o segundo termo como designando “o conhecimento deliberado, refletido, explícito e sistematizado das propriedades e operações da língua”, isto é, um conhecimento que se manifesta mais tardiamente e depende, normalmente, do ensino formal.

Uma outra unidade da consciência fonológica é a consciência intrassilábica, que segundo Alves et al. (2007):

“O que está em causa é a capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba. Por exemplo, se a criança substituir o grupo consonântico [pr] por *p*, na sílaba *pra* da palavra *prato*, para criar uma nova palavra (*pato*), está a treinar a sua consciência intrassilábica. Poucas são as crianças que revelam sensibilidade às unidades segmentais (manipuladas na *consciência fonémica ou segmental*) à entrada na escola.” (p.11)

Segundo outro autor, designadamente, González (2001, p.26, cit por Oliveira, 2010, p.8), “La conciencia intrasilábica se refiere a la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de onset y rima.” Assim sendo, os constituintes internos da sílaba são o ataque, a rima, o núcleo e a coda. (Alves et al., 2007, p.13). “O *Ataque* é o constituinte silábico que domina uma ou duas consoantes à esquerda da vogal, podendo encontrar-se vazio.” (Alves et al., 2007, p.14).

Relativamente à Rima, de acordo com Alves et al. (2007):

“É o constituinte silábico que incorpora o Núcleo e a Coda. A sua existência justifica-se pelo facto de haver, nas várias línguas do mundo, uma relação fonológica mais forte entre os sons da Coda e os do Núcleo do que entre os do Ataque e os do Núcleo.” (p.16)

No que se refere ao Núcleo, segundo Alves et al. (2007):

“É o constituinte silábico que domina a vogal da sílaba, quer esta se encontre ou não associada a uma semivogal (domina um *ditongo crescente* se a semivogal ocorrer antes da vogal (GV), como em *piar*; domina um *ditongo decrescente* se a semivogal ocorrer depois da vogal (VG), como em *pauta*).” (p.15).

E por último, a Coda. A mesma refere-se ao “constituinte silábico que domina a(s) consoante(s) à direita da vogal. A Coda pode ser ramificada ou não ramificada em várias línguas do mundo, embora o Português só apresente Codas não ramificadas” (Alves et al., 2007, p.15).

De acordo com Freitas & Santos (2001):

“As tarefas que exigem a identificação de Ataque e Rima são mais simples do que aquelas que exigem a identificação de unidades menores da sílaba, como a Coda, um constituinte da Rima. Da mesma forma, parece ser mais fácil para uma criança identificar uma consoante num Ataque simples do que a mesma consoante num Ataque ramificado.” (p.80)

Segundo Freitas & Santos (2001):

“Os constituintes silábicos situam-se, “em termos de dificuldade, entre a consciência silábica e a consciência segmental²”. Diz-nos, ainda, que as crianças identificam com mais facilidade uma consoante num ataque simples do que a mesma consoante num ataque ramificado. A identificação de uma consoante de um ataque simples exige apenas consciência fonológica enquanto num ataque ramificado é necessário a análise dos constituintes do ataque.” (p.80).

Na figura abaixo, podemos verificar e perceber melhor os constituintes silábicos.

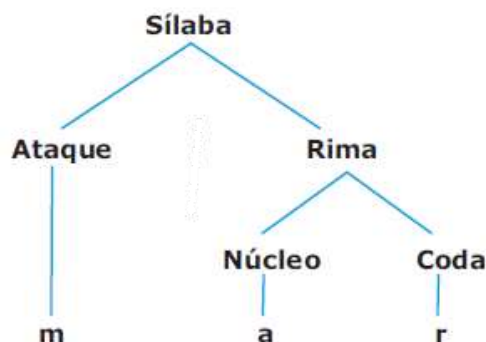


Figura 2: Constituintes silábicos (Fonte: Alves et al., 2007, p.14)

Após a apresentação da figura acima e de acordo com o modelo exposto, “a sílaba é definida como uma estrutura hierarquicamente organizada em constituintes silábicos que apresentam, no máximo, duas posições internas”:

² “O termo “fonema” é de base estruturalista; o termo “segmento fonológico” é de base generativa.” (Duarte, 2000, p. 229, cit. por Oliveira, 2010, p.9)

- (i) a sílaba (o) ramifica em Ataque (A) e Rima (R);
- (ii) a Rima ramifica em Núcleo (Nu) e Coda (Cd);
- (iii) cada constituinte está associado a um mínimo de uma e a um máximo de duas posições rítmicas, no nível do esqueleto;
- (iv) cada posição rítmica, no esqueleto, pode ou não estar associada a material segmental.

(Freitas & Santos, 1964, 1972, p.23)

Tendo em conta a figura acima apresentada, é importante esclarecer a que se referem os constituintes silábicos. De acordo com Freitas & Santos (2001):

“Referem-se aos segmentos que constituem internamente uma sílaba. Estes segmentos, que correspondem a unidades de um nível gramatical inferior, ou seja, os sons da fala, encontram-se agrupados de forma organizada no interior da sílaba. É o conhecimento acerca da organização dos sons dentro da sílaba que permite identificar determinada sequência de segmentos como sendo possível num determinado sistema linguístico ou não.”

E por último, falta abordar a consciência fonémica. Segundo Rios (2003):

“Refere-se à capacidade de analisar as palavras ao nível dos fonemas que as constituem. Trata-se de um tipo de consciência de domínio mais tardio e, devido ao carácter complexo que reveste este tipo de tarefas, corresponde ao tipo de consciência que ocupa o topo das escalas de desenvolvimento da consciência fonológica.” (p.38)

Diversos autores “consideram que este tipo de consciência é o resultado da aprendizagem da leitura e da escrita.” (Gorrie & Parkinson, 1995; Taylor & Taylor, 1983; Valtin, 1984b, cit. por Barbeiro, 1999, cit. por Rios, 2003, p.38). A consciência fonémica “requer um grau de abstração maior pelo que deve ser desenvolvida num estágio posterior ao da consciência silábica.” (Correia, 2010, p. 122, cit. por Oliveira, 2010, p.10).

Alguns autores (Alves et al., 2007, p.12) desenvolveram alguns estudos em que concluem “que as crianças portuguesas, como as de outras nacionalidades, revelam um fraco ou inexistente desenvolvimento da consciência fonémica à entrada na escola.”

Assim sendo, importa referir de seguida os sons da fala do PE e a classificação das vogais e das consoantes. Segundo Rios (2003):

“Os sons da fala, vulgarmente designados por fonemas, são produzidos pelo aparelho fonador, mais especificamente ao nível da laringe, aquando da passagem do ar, proveniente dos pulmões, pelas pregas vocais. Esses sons podem ser classificados em duas grandes classes: as consoantes e as vogais.” (p.39)

No que toca à classificação das vogais, “as vogais e as semivogais são produzidas com vibração das pregas vocais e sem qualquer obstáculo à passagem do ar nas cavidades oral e nasal.” (Rios, 2003, p.39).

De seguida, serão apresentados dois quadros, um referente às vogais orais e o outro referente às vogais nasais, uma vez que existem catorze vogais, nove destas são orais e as restantes são nasais.

Quadro 2 - Classificação articulatória das vogais orais do português europeu

	Anterior ou palatal	Central	Posterior ou velar
Alta	[i]	[ɨ]	[u]
Média	[e]	[ɐ]	[o]
Baixa	[ɛ]	[a]	[ɔ]

(Fonte: Rios, 2003, p.40)

Quadro 3 - Classificação articulatória das vogais nasais do português europeu

	Anterior ou palatal	Central	Posterior ou velar
Alta	[ĩ]		[ũ]
Média	[ẽ]	[ɐ̃]	[õ]
Baixa			

(Fonte: Rios, 2003, p.40)

Para concluir, falta analisar a classificação das consoantes. Contrariamente ao que ocorre com as vogais, segundo Rios (2003):

“Na produção das consoantes verifica-se sempre uma obstrução, total ou parcial, da passagem do ar na cavidade oral. As consoantes podem ser classificadas de acordo com o seu modo de produção (relacionado com o tipo de obstrução da passagem do ar na cavidade oral), o seu ponto de articulação (correspondente à localização da obstrução causada pelos articuladores na cavidade bucal) e pelo seu vozeamento (presença ou ausência de vibração das pregas vocais aquando do processo de fonação).” (p.41)

Neste sentido, torna-se pertinente a apresentação do quadro abaixo indicado que nos remete para a classificação articulatória das consoantes do PE.

Quadro 4 - Classificação articulatória das consoantes do português europeu

	bilabiais		labiodentais		dentais		alveolares	palatais		velares		uvulares
	não vozeado	vozeado	não vozeado	vozeado	não vozeado	vozeado	vozeado	não vozeado	vozeado	não vozeado	vozeado	vozeado
oclusivas	[p]	[b]			[t]	[d]				[k]	[g]	
fricativas			[f]	[v]	[s]	[z]		[ʃ]	[ʒ]			
nasais	[m]						[n]	[ɲ]				
laterais							[l]	[ʎ]				
vibrantes							[r]					[R]

(Fonte: Rios, 2003, p.42)

Depois da apresentação do quadro acima mencionado e de acordo com Mendes et al. (2009, cit. por Rios, 2003, p.42), “ (...) a idade de aquisição das consoantes apresentadas no quadro anterior decorre até aos 5 anos e 6 meses.”

2. Ditongos do Português Europeu (PE)

2.1 Os ditongos

Segundo Carvalho (2012, p.14) “um ditongo forma-se quando uma vogal alta não acentuada ([i] ou [u]) se encontra com uma outra vogal numa mesma sílaba. A vogal alta no processo de silabificação torna-se assilábica e transforma-se numa glide ou semivogal.”

Em PE existem ditongos orais crescentes e decrescentes e ditongos nasais. Contudo, de acordo com Carvalho (2012):

“Esta classificação é, em si mesma insuficiente, por se registarem operações de ditongação a nível lexical e pós-lexical e dificuldades de segmentação silábica em relação a alguns ditongos. Este problema surge associado à indefinição do estatuto da glide e do seu enquadramento na classe dos sons vocálicos ou dos sons consonânticos.” (p.11)

Assim, “os ditongos são sempre estruturas fonéticas em virtude de nunca poderem contrastar fonologicamente com sequências de duas vogais ([páj] vs. * [pai]). Assim, se justifica o facto de as glides não constarem no inventário fonológico do português.” (Carvalho, 2012, p.14).

3. Glides: Consoantes ou Vogais?

Relativamente à questão das glides, as mesmas criam bastante dificuldade no que toca ao grupo dos sons vocálicos ou ao grupo dos sons consonânticos. Assim, há autores que defendem que as glides pertencem ao grupo dos sons vocálicos e outros defendem que pertencem ao grupo dos sons consonânticos, como iremos verificar mais à frente.

Porém, “foneticamente, as glides aproximam-se das vogais, dada a inexistência de uma obstrução à passagem do ar na cavidade bucal quando se efetua a sua produção e, em simultâneo, demonstram alguma proximidade com as consoantes.” (Malmberg, 1998, p.73, cit. por Carvalho, 2012, p.12).

Segundo Barbosa (1965:165/170, cit. por Carvalho, 2012, p.13), “considera as glides *j* e *w* fonemas consonânticos do português: «*Le portugais connaît les phonèmes*

consonantiques suivantes: /p b m f v t d n l r ñ λ j s z ʒ ʃ k g w ɣ/. ». Assim, descreve o [j] da seguinte forma: “... consoante fricativa palatal muito próxima da vogal [i] não acentuada.” (Barbosa 1965:165/170, cit. por Carvalho, 2012, p.13). Relativamente a [w], o autor acima referido, declara que estamos perante uma consoante: “... fricativa bilabial velarizada sonora muito próxima de vogal não acentuada [u] ”. “O autor assume que as glides são consoantes porque na sua produção existe uma leve constrição, sendo por isso identificadas como fricativas. Por outro lado, para Barbosa, estes fonemas podem estabelecer um par mínimo: pai – pau.” (Barbosa 1965:165/170, cit. por Carvalho, 2012, p.13).

Contrariamente à opinião de Barbosa, Câmara (1970:55, cit. por Carvalho, 2012, p.13) “concebe as glides como «vogais pela metade».” De acordo com o autor, “esta expressão, usada para explicar o conceito de glide, deve-se ao facto de a sua emissão ser reduzida, traço característico das vogais assilábicas.”

4. Ditongos

4.1 Ditongos Crescentes

“Os ditongos crescentes resultam de um encontro entre uma glide e uma vogal. As dificuldades de translineação de palavras com ditongos crescentes, manifestadas por parte dos falantes de português europeu, são o cerne de toda a discussão: verdadeiros ou falsos ditongos.” (Carvalho, 2012, p.15).

De acordo com Mateus & Andrade (2000), Andrade (1998:98) & Mateus (1994:267/9):

“Defendem que a nível fonológico a semivogal é uma vogal e ocupa o núcleo de uma sílaba. No entanto, a nível fonético, dá-se uma alteração que vai fazer com que a vogal se desloque da sua posição de núcleo e passe a ocupar a posição de ataque vazio que estava disponível na sílaba seguinte.”

Para outros autores, nomeadamente, Freitas & Santos (2001) “ (...) a hipótese de que a glide não faz parte da rima a nível fonético prende-se com a nasalidade. Quando a glide ocorre antes de vogal ou ditongo nasal não é nasalizada.” Neste sentido, “apenas as

glides que fazem parte de ditongos decrescentes nasalizam e, por esse motivo, fazem parte da rima.” (Carvalho, 2012, p.18).

4.1.1 Ditongos crescentes que não fazem alternância com hiato

Tal como o próprio título indica, existe um conjunto de ditongos crescentes que não estabelecem uma alternância com o hiato. Assim sendo, vejamos os exemplos seguintes.

Grupo VII: [kw] e [gw]		
quarto	[ˈkwartu]	*[kʷaˈrtu]
quatro	[ˈkwatɾu]	*[kʷaˈtɾu]
quadrado	[kwɐˈdɾadu]	*[kʷɐˈdɾadu]
água	[ˈagwɐ]	*[ˈaɡwɐ]
pinguim	[piˈɡwi]	*[piˈɡwi]
guarda	[ˈgwardɐ]	*[ˈɡwardɐ]
qual	[ˈkwaɫ]	*[kʷaˈɫ]
quando	[ˈkwɛdu]	*[kʷɛˈdu]
quociente	[kwociˈetɨ]	*[kʷosiˈetɨ]

Figura 3: Ditongos crescentes

(Fonte: Carvalho, 2012, p.19)

De acordo com os exemplos acima transcritos, podemos verificar os seguintes comportamentos:

- Impossibilidade de alternância glide/vogal;
- A consoante que ocupa a posição de ataque é uma consoante oclusiva velar;
- O ataque não é ramificado;
- A glide que se segue à consoante oclusiva velar é [w];
- Não se regista nenhum exemplo deste tipo com a glide [j];
- Não aparece nenhuma consoante em coda a seguir a um ditongo crescente.

(Bisol, 2005:121; Freitas, 2001:214, cit. por Carvalho, 2012, p.19)

Neste sentido, torna-se pertinente abordar um estudo efetuado por um autor com crianças portuguesas em fase de aquisição da língua. Segundo Freitas (1997, cit. por Carvalho, 2012, p.20), “as crianças portuguesas ao produzirem estruturas como as apresentadas no grupo VII não produziram qualquer tipo de erro.” Assim sendo, o referido autor através da análise dos dados adquiridos elabora os seguintes argumentos:

- (i) nestas estruturas a glide não apresenta um estatuto fonológico;
- (ii) as crianças produzem apenas um segmento no ataque;
- (iii) [kw] e [gw] aparecem e estabilizam antes das crianças produzirem ataques ramificados;
- (iv) a vogal que sucede a [kw] ou [gw] sofre um arredondamento devido à labialização da consoante velar [k] ou [g].

4.2 Ditongos Decrescentes: Os verdadeiros ditongos

Anteriormente, já foi referido algumas características dos ditongos decrescentes. Assim sendo, os mesmos são considerados como os “verdadeiros ditongos.” “Esta conclusão, partilhada por alguns autores, liga-se ao facto de, nestes ditongos, a vogal e a glide possuírem o traço de nasalidade. Além disso, os falantes do PE percebem uma sequência vogal/glide como uma única sílaba.” (Carvalho, 2012, p.28).

Vejamos alguns exemplos abaixo de forma a perceber melhor este tipo de ditongos.

Grupo VIII: Ditongos Decrescentes

pai	[ˈpai]	*[ˈpai]
pau	[ˈpau]	*[ˈpau]
ateu	[ˈeːteu]	*[ˈeːteu]
gaita	[ˈgaitɐ]	*[ˈgaitɐ]
saia	[ˈsaiɐ]	*[ˈsaiɐ]
viu	[ˈviu]	*[ˈviu]
deus	[ˈdew]	*[ˈdew]
vêu	[ˈvew]	*[ˈvew]
cuidado	[kuiˈdado]	*[kuiˈdado]
queixume	[kɐiˈfumi]	*[kɐiˈfumi]
endeusar	[edewˈzar]	*[edewˈzar]
boiada	[boiˈadɐ]	*[boiˈadɐ]
faceis	[ˈfazɐi]	*[ˈfazɐi]
batem	[ˈbatɐ]	*[ˈbatɐ]
mão	[ˈmāw]	*[ˈmāu]
melão	[melãw]	*[melãu]
melões	[melõːf]	*[melõi]
pães	[pãːf]	*[pãi]

Figura 4: Ditongos Decrescentes

(Fonte: Carvalho, 2012, p.21)

Após a análise dos dados acima mencionados, pode-se retirar as seguintes conclusões:

- Há impossibilidade de alternância vogal/glide nos ditongos decrescentes (Freitas & Santos 2001:44; Cabelreira & Correia 2003:358-360, cit. por Carvalho, 2012, p.21);
- Os ditongos decrescentes podem ocorrer em posições acentuadas, pré-acentuadas ou pós-acentuadas;
- Os ditongos nasais são sempre ditongos decrescentes;
- O único segmento que pode ocorrer como coda é a fricativa /S/. (Correia 2004:484, cit. por Carvalho, 2012, p.21).

Segundo Fikkert (1994, cit. por Carvalho, 2012, p.22), “ (...) os ditongos decrescentes são estruturas não marcadas, pois formam estruturas ramificadas.”

4.3 Ditongos nasais

Antes de analisarmos os ditongos nasais, vejamos alguns exemplos dos mesmos.

Grupo X

pão [ˈpãw]	mãe [ˈmãɐ]
irmão [iɾˈmãw]	põe [ˈpõɐ]
ladrão [laˈdɾãw]	sótão [ˈsɔtãw]
mão [ˈmãw]	falam [ˈfalãw]

Figura 5: Ditongos nasais

(Fonte: Carvalho, 2012, p.25)

De acordo com os exemplos acima mencionados, pode-se concluir o seguinte:

- A vogal que antecede as glides é [a] ou [o];
- Aparecem em posição pós-tónica final e são, na sua maioria, portadoras de acento o que as transforma em rimas pesadas (Correia, 2004, cit. por Carvalho, 2012, p.25);
- São ditongos decrescentes que comportam o traço de nasalidade;
- São precedidos por ataques simples.

(Carvalho, 2012, p.25)

Segundo Câmara (1970, p.59), “ (...) a nasalidade era representada através do arquifonema nasal /N/, uma vez que as vogais nasais, assim como os ditongos nasais, não existem fonologicamente.” Neste sentido, e de acordo com Câmara (1970):

«...“A sílaba com a vogal dita nasal se comporta como uma sílaba travada por consoante», depois da vogal nasal apenas se dá a ocorrência em coda de «/r/ forte» e, finalmente, não existe nenhuma palavra em português em que uma vogal nasal possa formar um hiato. O ditongo nasal era analisado deste modo: /uiN/.” (p.59)

Assim, torna-se pertinente referir o conceito de autosegmento introduzido pela Fonologia Autosegmental, “que é independente, autónomo e pode ser representado em vários níveis.” (Carvalho, 2012, p.25).

2. CAPÍTULO II

2.1 Metodologia

No presente capítulo serão apresentados os objetivos deste estudo, a questão de investigação, será feita uma breve caracterização da turma, os procedimentos adotados e os respetivos instrumentos de recolha de dados.

2.2 Objetivos

O presente estudo tem como objetivos essenciais compreender o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças do 1.º ano do 1.º CEB, promover o sucesso da leitura e da escrita através do treino fonológico e o seu impacto nas aprendizagens futuras dos alunos, nomeadamente, na leitura e na escrita.

Neste sentido e de acordo com alguns estudos, “ (...) os investigadores sugerem a implementação, nas escolas, do treino da consciência fonológica como medida de prevenção do insucesso na leitura e na escrita.” (Alves et al., 2007, p.8). Segundo Alves et al. (2007):

“Da prática educacional, terapêutica e científica, extrai-se recorrentemente a mesma conclusão: dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita estão associadas ao fraco desempenho em tarefas que evocam a consciência fonológica dos falantes. O trabalho sobre a consciência fonológica na escola, realizado desde cedo e generalizado a toda a população infantil, permitirá, como referimos, promover o sucesso escolar, funcionando como medida de prevenção do insucesso na leitura e na escrita.” (p.8)

Assim sendo, um dos principais objetivos do PNEP “era sensibilizar os professores titulares de turma a utilizarem, no seu dia-a-dia, atividades que promovessem o treino da consciência fonológica.” (Oliveira, 2010, p.12). Embora, atualmente, a consciência fonológica seja conhecida pelos professores do 1.º CEB, esta área ainda é pouco desenvolvida nas escolas, sendo que as principais atividades realizadas são as ditas “atividades básicas”, como por exemplo, pintar círculos de acordo com o número de sílabas de uma palavra, fazer a contagem de sílabas de uma palavra através de palmos, entre outras, tal como se pôde constatar da experiência realizada pela autora deste projeto de investigação. De acordo com o PNEP (2010):

“Nas suas reflexões, alguns formandos disseram: “O desenvolvimento da consciência fonológica não esteve presente no currículo da nossa formação inicial, nem de outras formações que fomos fazendo...”; “Não encontrávamos no programa em vigor nenhum conceito que diretamente lhe fizesse referência (...); Eu nunca tinha ouvido falar em consciência fonológica... (reflexão portefólio formando).” (p.4)

Tendo em conta o que já foi referido anteriormente, torna-se pertinente formular a seguinte questão: *Qual é o impacto do desenvolvimento da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ano do 1.º CEB?*

2.3 Tipo de estudo

O presente estudo segue uma metodologia de “investigação qualitativa, de índole interpretativa e *design* de investigação-ação” (Bodgan & Biklen, 2013). Neste sentido, o estudo em questão pretende compreender a que nível se encontra a turma no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência fonológica.

Neste sentido, importa definir o conceito de investigação qualitativa. Segundo Bodgan & Biklen, (2013) “uma investigação qualitativa pode ser caracterizada por: ser uma investigação descritiva; interessar mais o processo do que os produtos; os dados serem analisados de forma indutiva e serem obtidos diretamente do ambiente natural; dar uma importância fulcral ao significado.” Num estudo de investigação-ação existem quatro componentes cruciais, a observação, a planificação, a reflexão e a ação. A investigação permite compreender enquanto a ação assenta na mudança.

2.4 Amostra

O presente estudo é constituído por uma amostra de 25 alunos que frequentaram o 1.º ano de escolaridade no ano letivo 2018/2019 numa escola do 1.º CEB na zona Centro. É de salientar que existia um aluno nesta turma que estava a repetir o 1.º ano, uma vez que já tinha frequentado o mesmo no seu país de origem, o Brasil. Inicialmente, a turma era constituída por 24 alunos, sendo que ao longo do ano letivo, nomeadamente no 2.º período, chegaram duas meninas novas à turma, uma delas era de origem venezuelana e a outra era de origem brasileira, ou seja, a turma passou a ter 26 alunos.

Caracterização da turma da escola do 1.º CEB da zona Centro:

Esta turma do 1.º ano era composta por 26 alunos, 13 rapazes e 13 raparigas. A maioria dos alunos encontravam-se na faixa etária dos 6 anos, havendo apenas um deles que tinha 7 anos. Nesta turma existiam alunos de oito nacionalidades, sendo estas, portuguesa, espanhola, inglesa, venezuelana, cabo verdiana, moçambicana, brasileira e húngara. Nem todos os alunos frequentaram o pré-escolar, o que se tornou um pouco preocupante, visto que a entrada neste ciclo de ensino é fundamental para o percurso escolar e pessoal de cada um(a). De acordo com Sheridan & Samuelsson (2001, p.82, cit por Lopes, Correia & Aguiar, 2016, p.82), “os contextos de educação de infância constituem cenários de desenvolvimento onde as crianças devem poder efetivar o direito de participação e influenciar tudo o que lhes diga respeito.” Além disso, na turma em questão os(as) alunos(as) que não frequentaram o pré-escolar revelaram bastantes dificuldades, por exemplo, na colagem e recorte e na pintura. Todos os encarregados de educação estavam empregados, a maioria deles são licenciados, outros são mestres e doutorados e os restantes têm o 2.º e 3.º Ciclo. Assim, verificou-se que era uma turma maioritariamente de classe média, sem grandes disparidades a nível económico, salvo alguns casos em que os alunos se encontravam em situações não tão favorecidas. Assim, era uma turma onde, na sua generalidade, não eram verificados graves problemas a nível familiar, e praticamente todos os alunos tinham acesso ao que é indispensável no que diz respeito ao apoio por parte das famílias para a conclusão do 1.º Ciclo de escolaridade.

A nível global, era uma turma agitada, mas a maioria dos alunos eram empenhados, educados e com bom aproveitamento. Existiam alguns alunos com problemas de saúde, sendo que não demonstraram causar grandes dificuldades na aprendizagem, a maioria tinha problemas ao nível da visão, um dos alunos tinha asma e outro tinha bronquite, existindo também um aluno com diabetes, necessitando de uma maior atenção e apoio. Este era mais irrequieto e por vezes perturbava um pouco os colegas, contudo era muito curioso e trabalhador.

Nesta turma não existiam alunos com NEE. Era visível que na mesma havia diferentes ritmos de aprendizagem, sendo que existiam alunos(as) que aprendiam mais facilmente e realizavam as tarefas no tempo estipulado, enquanto que outros revelavam

mais dificuldades e demoravam mais tempo a realizar as tarefas. Alguns deles precisavam de apoio contínuo enquanto outros eram bastante autónomos. É de salientar que existiam 3 alunos com um grau de aprendizagem e de captação altíssimo, sendo que era necessário levar mais materiais e recursos para estes alunos. Os mesmos terminavam as tarefas propostas rapidamente e revelavam-se muito curiosos e com imensa vontade de aprender. Após terminarem as tarefas, era visível a vontade e o entusiasmo em quererem fazer mais e melhor.

Relativamente às intencionalidades educativas, intervenientes e estratégias educativas, o aluno com diabetes tinha sempre o apoio de uma auxiliar na toma da insulina e tinha o apoio das restantes auxiliares nas refeições diárias feitas na escola. No caso da aluna com asma, quando esta tinha de fazer inalações, tinha sempre o auxílio da professora cooperante.

2.5 Procedimentos

Como já foi referido anteriormente, um professor antes de lecionar as suas aulas deve planificá-las, de modo a ajudá-lo na sua conduta. Portanto, antes de iniciar o projeto de investigação apresentado, planeei as minhas próprias aulas (ver anexo 1) e defini as metas que pretendia alcançar. Ao longo da implementação deste projeto de investigação, as atividades realizadas com a turma foram compostas por três componentes, uma parte escrita, uma parte oral e uma parte dedicada ao jogo. Nem todos os exercícios foram escritos no quadro, uma vez que cada um deles tinha fins diferentes, assim, apenas “Descobre as palavras escondidas”, “Jogo da memória”, “Jogo do Galo” e o “O Jogo de Rimas”, tendo sido esta uma atividade realizada no exterior, não foram escritos no quadro. Porém, cada uma das atividades era sempre explicada aos alunos antes de a iniciarem. Sempre que existiam dúvidas por parte de algum aluno, a professora estagiária dirigia-se ao seu lugar e esclarecia a dúvida e/ou fazia-o com exercícios práticos idênticos, oralmente ou no quadro, semelhantes aos que eram pedidos. Quando os exercícios tinham imagens, os alunos rapidamente as identificavam, mas quando existiam dúvidas na identificação de algumas delas, a professora estagiária perguntava inicialmente se todos sabiam identificar as imagens e os alunos respondiam em coro. Caso não soubessem identificar alguma imagem, ela tentava sempre dar-lhes pistas, nunca dar-lhes a resposta, o que resultou bastante bem. É de notar, que as tarefas realizadas ao longo

desta implementação foram de carácter individual e coletivo, sendo que cada aluno ou grupo de alunos trabalhava sempre sem que ninguém interferisse no seu trabalho.

Todas as atividades eram avaliadas pela professora estagiária no final de cada sessão, tendo como base uma grelha de avaliação nalgumas atividades e noutras foi de carácter descritivo. As tarefas foram todas aplicadas pela mesma em contexto de sala de aula e na presença da professora titular de turma e das colegas estagiárias, que nunca interferiram com o decorrer das atividades.

2.6 Instrumentos

Esta experiência foi realizada durante oito sessões, estando dividida em três etapas, a fase inicial, a fase de intervenção e a fase final. Estas sessões foram executadas através de atividades diversificadas que englobam os 4 tipos de consciência fonológica, tais como: a consciência da palavra, a consciência fonémica, a consciência silábica e a consciência intrassilábica. Segundo Silva (2003, p. 66, cit. por Oliveira, 2010, p.17), “abrangem a sensibilidade às sílabas, rimas e fonemas iniciais das palavras”. Assim sendo, a fase inicial teve início no dia 23 de abril de 2019, a fase de intervenção ocorreu de 24 de abril de 2019 a 20 de maio de 2019 e a fase final ocorreu no dia 21 de maio de 2019. As atividades desenvolvidas foram baseadas nas autoras Catarina Rios (2013), Maria João Freitas (2001), Ana Lúcia Santos (2001) e no PNEP (2007). De acordo com cada fase, os materiais usados para cada atividade também foram diferentes, assim, na fase inicial foi usada uma ficha de trabalho intitulada “Descobre as palavras escondidas” (ver anexo 2 e 3), de modo a perceber quais os conhecimentos dos alunos e quais as suas dificuldades. Nesta tarefa os principais objetivos eram que os alunos tivessem competência para associar cada imagem a uma letra, capacidade de formarem palavras através das imagens representadas em cada cartão, aptidão para formarem palavras sem terem as imagens correspondentes a cada letra do alfabeto no respetivo cartão e capacidade de escreverem e identificarem palavras que rimassem com a palavra encontrada. Na realização desta tarefa, distribuiu-se por cada aluno um cartão com o código mágico e cartões para formarem e escreverem as palavras encontradas e respetivas rimas. É de salientar que, foram distribuídos catorze cartões por cada aluno, sendo que sete destes tinham as respetivas imagens e letras para os mesmos formarem palavras. Os restantes sete cartões não tinham as imagens nem as letras, tinham de ser os alunos a desenhar as imagens e as

respetivas letras no cartão e formarem palavras. Posteriormente, foi explicado à turma o funcionamento da atividade e a professora estagiária foi sempre circulando pela sala, porém não esclareceu mais dúvidas, uma vez que era uma tarefa pertencente à fase inicial e pretendia verificar o nível de conhecimento dos alunos.

Posteriormente à fase inicial, sucedeu-se a fase de intervenção que decorreu durante seis sessões, e consequentemente, foi usado materiais distintos. Assim, na primeira sessão de intervenção foi realizada uma atividade intitulada “Jogo da memória”, tendo como principais objetivos promover o desenvolvimento da capacidade de audição e discriminação de sons circundantes e desenvolvimento das capacidades de memorização e explicitação de sequências de sons. Na execução desta atividade, inicialmente foi pedido aos alunos que fechassem os olhos e ouvissem uma sequência de seis sons diferentes, produzidos pela professora estagiária, como bater à porta, estalar os dedos, amachucar o papel, abrir e fechar de uma tesoura, cortar o papel com a tesoura e abanar uma garrafa de água. De seguida, os(as) mesmos(as) em grupo e individualmente explicitaram quais os sons que ouviram e a ordem pela qual estes surgiram. Depois, foi distribuído folhas de desenho por cada aluno(a) e os(as) mesmos(as) tiveram de desenhar e escrever os sons que ouviram. Com esta atividade, os(as) alunos(as) foram estimulados(as) a ouvir os sons presentes na sala de aula, explicitando cada um deles e a ordem em que os mesmos ocorreram numa determinada sequência. Para além disso, esta atividade permitiu que os(as) alunos(as) treinassem a noção de ordem temporal e o uso dos numerais ordinais. Ao longo da atividade a professora estagiária foi interagindo com os alunos e esclarecendo as suas dúvidas, uma vez que revelaram bastantes dificuldades na identificação de alguns sons e na ordem pela qual estes ocorreram.

Na segunda sessão de intervenção foi realizado uma atividade intitulada “Jogo do galo” (ver anexo 4), tendo como principal objetivo a capacidade de identificação de objetos/imagens cujos nomes começam com o mesmo fonema inicial. Nesta tarefa, a professora estagiária começou por dividir os alunos em grupos de dois elementos e houve um grupo de três elementos, sendo que um dos elementos de cada grupo iniciou o jogo escolhendo uma imagem e colocou-a num dos quadrados do tabuleiro do jogo. Posteriormente, ambos tiveram de descobrir as duas imagens seguintes que representavam o mesmo fonema inicial de determinada imagem. O primeiro que

conseguisse encontrar três imagens na horizontal, vertical ou diagonal, era o vencedor. Ao longo da atividade a professora estagiária foi sempre circulando pelos lugares e verificando se os alunos estavam a completar o tabuleiro do jogo corretamente e/ou se existiam dúvidas.

Na terceira sessão de intervenção foi executada uma atividade intitulada “Vamos brincar com as palavras” (ver anexo 5), tendo como principais objetivos a capacidade de contagem do número de sílabas existentes numa palavra e decidir entre duas palavras apresentadas oralmente qual é a mais longa. Assim, nesta tarefa foi distribuído por cada aluno(a) seis imagens diferentes e os(as) mesmos(as) tinham de pintar os círculos de acordo com o número de sílabas da respetiva palavra. Após, foi colocado no quadro as seis imagens, duas a duas, de forma aleatória, sendo que os(as) alunos(as) tinham de identificar entre duas palavras qual era a mais longa. Nesta atividade, os alunos revelaram algumas dificuldades em identificar entre duas palavras qual era a mais longa, não sabendo inicialmente o que estava a ser pedido, sendo que lhes foi explicado e dado exemplos práticos e posteriormente conseguiram resolver a tarefa.

Na quarta sessão de intervenção foi realizada uma atividade intitulada “Vamos rimar de forma divertida” (ver anexo 6), tendo como principal objetivo promover a capacidade de identificação de palavras que rimam. Através desta atividade pretendia-se que os(as) alunos(as) fossem capazes de encontrar palavras que rimassem com pão, anel e bacalhau. Inicialmente, foi explicado à turma como iria funcionar a atividade e posteriormente, retirou-se de um saco cartões com as imagens do jogo e os(as) alunos(as) tinham de dizer a palavra que correspondia à imagem. De seguida, os(as) mesmos(as) depois de identificarem as imagens tinham de dizer se as palavras referentes a cada uma delas rimavam com pão. À medida que iam dizendo as palavras rimáticas, foi-se registando as mesmas no quadro. Depois de concluída a primeira etapa, passou-se para as palavras seguintes, neste caso, anel e bacalhau. O procedimento utilizado foi igual ao da primeira etapa.

Na quinta sessão de intervenção foi executada uma atividade intitulada “Vamos formar palavras novas” (ver anexo 7), tendo como principais objetivos promover a capacidade de adicionar fonemas ao fonema inicial e a capacidade de formar palavras

novas. Nesta tarefa foi usada uma ficha de trabalho e foi distribuída uma por cada aluno(a). Posteriormente, foi-lhes explicado em que consistia a mesma. À medida que iam criando as palavras tinham de desenhá-las. Após terminarem a ficha, cada aluno(a) tinha de ler as palavras criadas.

Na sexta sessão de intervenção foi realizada uma atividade intitulada “O gato maltês” (ver anexo 8), tendo como principal objetivo promover a capacidade de identificação de diferentes sons através de gestos. Nesta tarefa, a professora estagiária começou por mostrar à turma o vídeo da lengalenga “O gato maltês”, e posteriormente, através de um diálogo, questionou os(as) alunos(as) sobre a mesma, de forma a perceber se os(as) mesmos(as) compreenderam a lengalenga. Numa segunda etapa, explicou-lhes o jogo que iriam realizar. Este consistia em os(as) alunos(as) terem de fazer gestos diferentes para cada som que ouvissem da lengalenga, como por exemplo, no som ão tinham de bater palmas, no som ar tinham de bater o pé e assim, sucessivamente. À medida que faziam os gestos tinham de pronunciar o som que ouviam. Numa terceira etapa, os(as) alunos(as) tiveram de cantar a lengalenga e bater palmas sempre que ouvissem um determinado som, mas não o podiam pronunciar. Por fim, tiveram de cantar a lengalenga, sem gestos e sem voz.

Na fase final, foi concretizada uma atividade intitulada “Jogo de rimas”, tendo como principais objetivos a competência para identificar e verbalizar uma frase rimática e a capacidade de responder rapidamente. Esta atividade foi realizada no espaço exterior. Através deste jogo e sendo a fase final desta intervenção, pretendia-se perceber se os(as) alunos(as) evoluíram e qual o impacto das diversas atividades dinamizadas com os(as) mesmos(as). Assim, de uma forma lúdica, os(as) alunos(as) foram para o espaço exterior da escola e sentaram-se em forma de círculo juntamente comigo. Posteriormente, foi explicado as regras do jogo à turma. Seguidamente, a professora estagiária disse-lhes a seguinte frase “O barco vai levar um pão” e atirou a bola para um(a) aluno(a) e o(a) mesmo(a) tinha de dizer outra carga para o barco levar e que rimasse com pão, como por exemplo, “O barco vai levar um anão”. Depois de verbalizar a frase com a palavra rimática *pão*, o(a) aluno(a) voltava a passar-lhe a bola e ela voltava a verbalizar a frase inicial, passando a bola a outro aluno. O(A) mesmo(a) tinha de dizer uma palavra rimática com *pão* e pronunciar a frase, e assim, sucessivamente. É de referir que, os(as) alunos(as)

tinham 1 minuto para pensar na palavra rimática, se não soubessem responder até esse período de tempo, passavam a bola à professora estagiária e a mesma passava a outro(a) aluno(a).

Note-se que todas as atividades desenvolvidas foram avaliadas através de registos fotográficos, escritos, observação direta e como já foi referido anteriormente, através de grelhas de avaliação e de carácter descritivo.

3. CAPÍTULO III

3.1 Descrição e interpretação dos resultados

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos nas três fases deste estudo, a fase inicial, a fase de intervenção e a fase final. Em cada uma das fases proceder-se-á a uma discussão dos dados. De seguida, será apresentado e discutido os resultados obtidos através dos inquéritos realizados aos alunos (ver anexo 9) e à professora cooperante (ver anexo 10). Por fim, serão apresentadas as conclusões nas quais constam as limitações e futuras recomendações na área do estudo em questão.

3.2 Fase Inicial

Na fase inicial a atividade realizada pelos alunos intitulou-se como “Descobre as palavras escondidas”, tal como já foi dito anteriormente. Esta atividade foi feita individualmente. Cada aluno tinha um cartão com o código mágico e cartões para formarem e escreverem as palavras encontradas e respetivas rimas. Foram distribuídos 14 cartões por cada aluno, sendo que sete destes tinham as respetivas imagens e letras para os mesmos formarem palavras. Os restantes 7 cartões não tinham as imagens nem as letras, tinham de ser os alunos a desenhar as imagens e as respetivas letras no cartão e formarem palavras.

A avaliação foi feita através de uma tabela (ver anexo 11), tendo como parâmetros a avaliar o número de palavras que os alunos conseguiram construir, o número de rimas e por fim as observações feitas a cada um deles. O aluno identificado na tabela com o n.º 25 não esteve presente neste dia, mas participou no estudo realizando as atividades posteriores.

Seguidamente, de modo a visualizar melhor os dados obtidos será apresentado um gráfico.

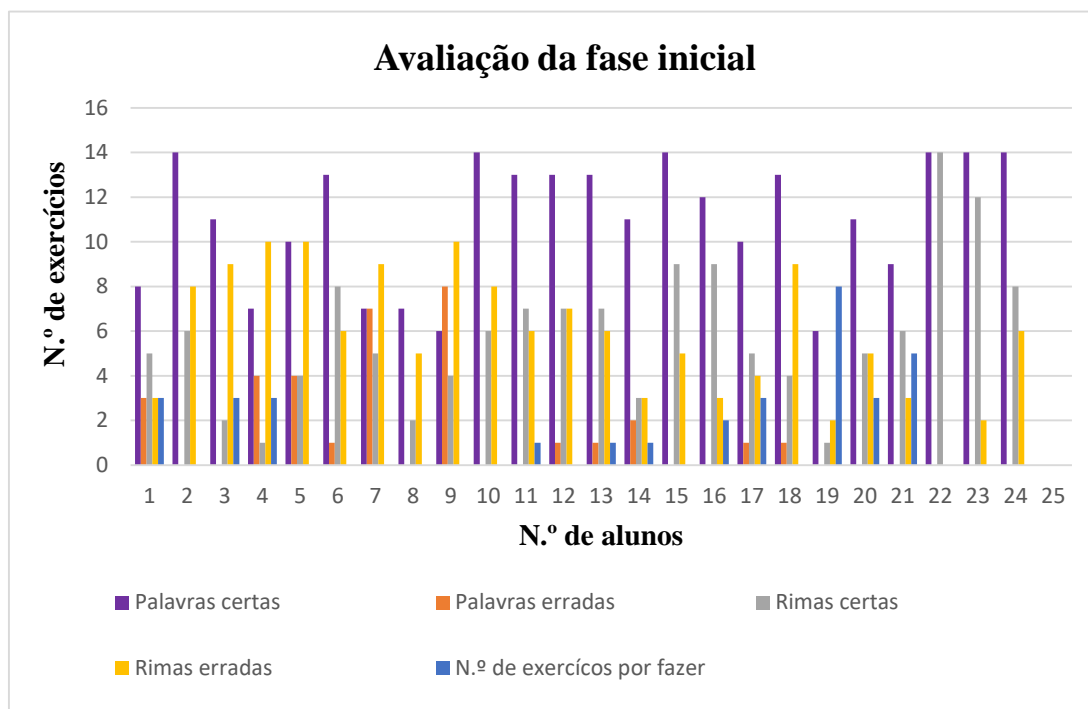


Gráfico 1: Avaliação da atividade da fase inicial

De acordo com os dados obtidos no gráfico 1 pode-se verificar que todos os alunos conseguiram escrever palavras de acordo com o código mágico, embora alguns deles tivessem conseguido escrever um maior número de palavras do que outros. Porém, todos os alunos tiveram palavras erradas, exceto dois. Relativamente às rimas, todos os alunos tiveram rimas certas e erradas, sendo que alguns tiveram em maior quantidade, exceto um aluno que não errou nenhuma rima. Houve 11 alunos que deixaram exercícios por fazer, destacando o aluno n.º 19 que deixou 8 exercícios por fazer. Também é de salientar que o aluno n.º 22 acertou todos os exercícios, não errando nenhuma palavra nem nenhuma rima.



Figura 6: Saco com o código mágico

A nível global constatou-se que os alunos têm bastantes dificuldades na escrita das palavras, dando muitos erros, principalmente na escrita de palavras com as letras que já tinham aprendido. Havia dois alunos brasileiros na turma e estes tinham alguma tendência para escrever as palavras conforme as pronunciavam. Contudo, alguns alunos foram surpreendentes nas suas respostas e na escrita de palavras que continham letras que ainda não tinham aprendido, como por exemplo, o caso do *lh*. Assim, alguns deles escreveram uma rima com a palavra “molhado”. No caso de outros alunos, estes não conseguiram formar palavras novas de acordo com o código mágico na segunda parte da atividade, sendo que alguns escreveram palavras sem sentido, como por exemplo, “abq”.

Como se pode verificar na figura 6, a aluna teve dificuldades na segunda parte da atividade, acertando apenas um exercício. Errou três exercícios, pois não conseguiu formar corretamente as palavras e consequentemente não conseguiu corresponder nenhuma rima à palavra formada, deixando três exercícios em branco. As figuras abaixo indicadas são de alunas diferentes.

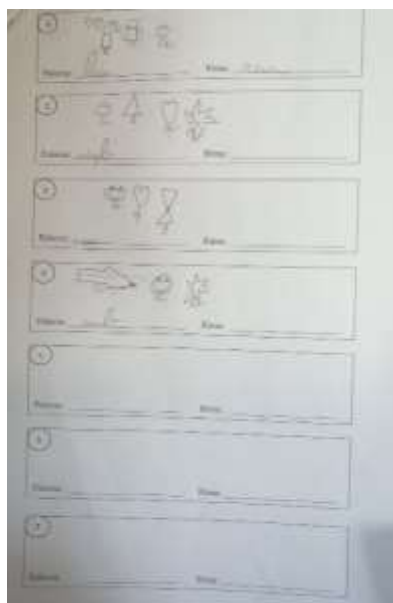


Figura 7: Formação de palavras e respetivas rimas na segunda parte da atividade

Na figura que se segue, a aluna acertou tudo relativamente à primeira parte da atividade.

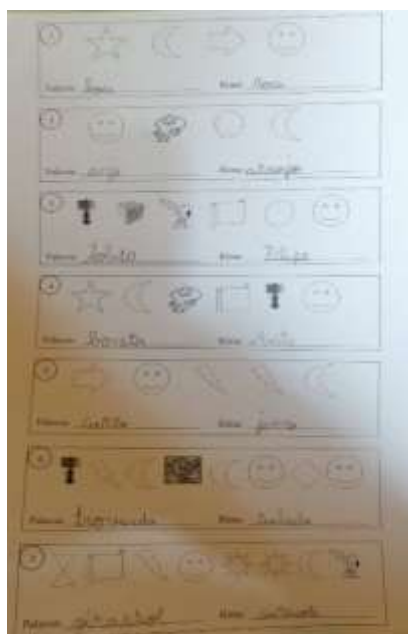


Figura 8: Formação de palavras e respetivas rimas na primeira parte da atividade

Nesta fase inicial, pode-se concluir que os alunos revelaram bastantes dificuldades na escrita de palavras, de associarem imagens a uma letra, de formarem

palavras autonomamente, ou seja, não tendo as imagens do código mágico e serem os alunos a desenharem as imagens e as respetivas letras e escreverem palavras que rimassem com as palavras correspondentes. Assim sendo, tornou-se crucial realizar a fase seguinte, de modo a combater as dificuldades sentidas pela turma.

3.3 Fase de Intervenção

Esta fase foi constituída por seis sessões consecutivas, sendo que as atividades realizadas foram de carácter individual e coletivo. O objetivo desta fase do estudo é que os alunos fossem desenvolvendo competências no domínio da leitura e da escrita, mais concretamente na área da consciência fonológica.

3.3.1 Primeira Sessão

Na primeira sessão a atividade realizada pelos alunos intitulou-se como “Jogo da memória”, sendo uma atividade de carácter individual numa primeira fase e de carácter coletivo numa segunda fase. Inicialmente, os alunos fecharam os olhos e ouviram uma sequência de seis sons diferentes, produzidos pela professora estagiária, como bater à porta, estalar os dedos, amachucar o papel, abrir e fechar a tesoura, cortar o papel com a tesoura e abanar uma garrafa de água. De seguida, em grupo e individualmente explicitaram quais os sons que ouviram e a ordem pela qual estes surgiram. Posteriormente, foram distribuídas folhas de desenho por cada aluno e estes tinham de desenhar e escrever os sons que ouviram.

A avaliação da atividade foi elaborada através de uma tabela (ver anexo 12), tendo como parâmetros de avaliação a identificação correta e incorreta dos sons ouvidos, o desenho dos sons pela ordem correta e incorreta e se errou tudo. O aluno identificado na tabela com o n.º 13 tem os espaços em branco porque faltou neste dia.

De forma a visualizar melhor os dados obtidos será apresentado um gráfico.

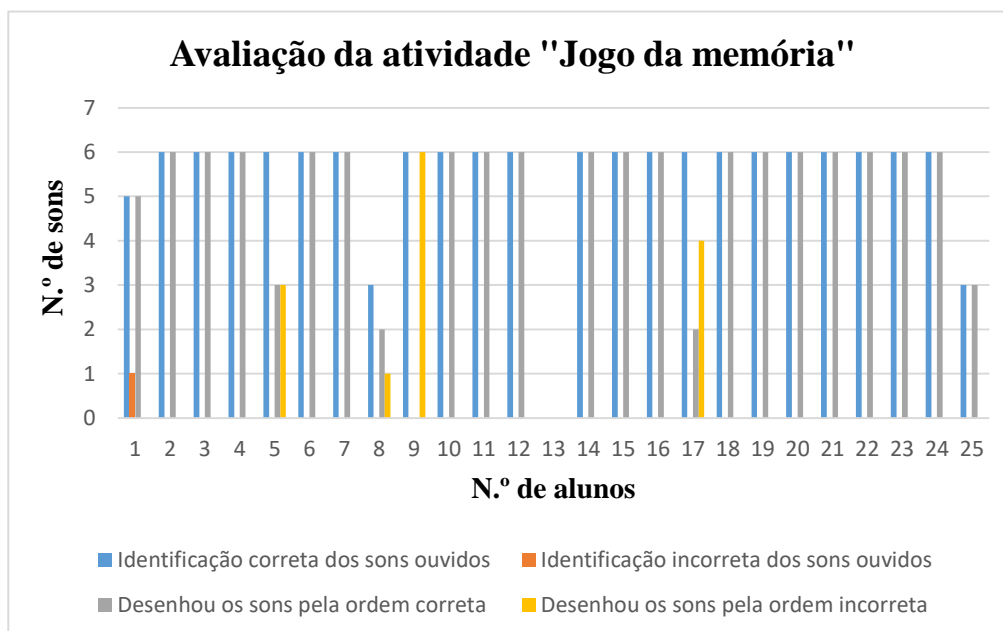


Gráfico 2: Avaliação da atividade da primeira sessão

De acordo com o Gráfico 2, pode-se constatar que a maioria dos alunos identificou e desenhou os sons pela ordem correta. Relativamente ao desenho dos sons pela ordem incorreta houve quatro alunos que não conseguiram desenhá-los corretamente, destacando o aluno n.º 9 que errou-os todos. Na identificação incorreta dos sons ouvidos apenas um aluno errou um som, neste caso, o aluno n.º 1, salientando que o aluno n.º 8 e o aluno n.º 25 não conseguiram identificar todos os sons. Houve vários alunos que acertaram tudo, referindo o aluno n.º 13 que não esteve presente neste dia.

Quando a professora estagiária perguntou aos alunos quais os sons que ouviram, a maioria deles teve dificuldades em identificar o som da tesoura e o som da mesma a cortar o papel. Alguns alunos também tiveram dificuldades em identificar o som de amachucar o papel. É de referir, que houve três alunos que não conseguiram identificar nenhum som. Depois, quando a professora estagiária perguntou aos alunos quais os sons que ouviram, a maioria deles teve dificuldades em identificar o som da tesoura e o som da mesma a cortar o papel. Alguns alunos também tiveram dificuldades em identificar o som de amachucar o papel. É de relatar, que houve três alunos que não conseguiram identificar nenhum som.



Figura 9: Produção do som da tesoura a cortar o papel

Após a exploração dos sons, a autora deste trabalho perguntou aos alunos qual a ordem em que os sons ouvidos ocorreram. A maioria dos alunos teve dificuldade em identificar a ordem do 3.º e 4.º som, o amachucar do papel e o abrir e fechar da tesoura. Depois da discussão da ordem dos sons ouvidos, os alunos desenharam os mesmos pela ordem em que ocorreram e escreveram o nome dos sons. É de salientar, que os alunos que não conseguiram identificar nenhum som conseguiram desenhar alguns deles devido à discussão com a turma referida acima, antes de iniciarem a parte final da atividade. Por outro lado, houve alguns alunos que não conseguiram desenhar os sons pela ordem correta e também se pode constatar, que na globalidade os alunos têm dificuldades na escrita das palavras, dando imensos erros e alguns deles não conseguiram escrever as palavras, mesmo com as letras já aprendidas.

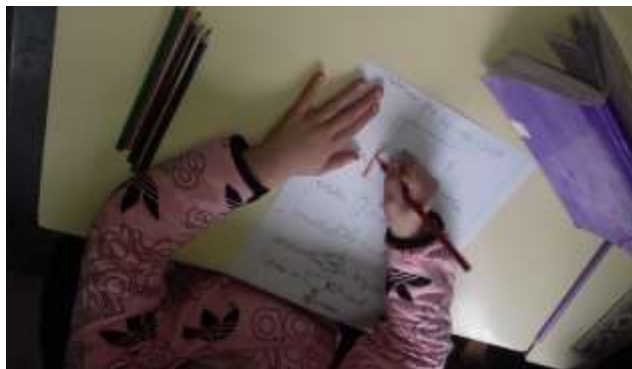


Figura 10: Representação correta dos sons ouvidos

3.3.2 Segunda sessão

A segunda sessão da fase de intervenção denominou-se como “Jogo do galo”, sendo uma atividade realizada a pares. Foi avaliada essencialmente através da observação direta e de registos fotográficos e escritos. É de salientar que faltaram dois alunos neste dia, e neste caso particular, houve uma aluna venezuelana que realizou a atividade com outro colega. Esta aluna estava inserida na turma há pouco tempo, sendo que não foi introduzida no presente estudo devido a esta situação e a pedido da professora cooperante.

Este jogo foi adaptado, sendo que a autora deste projeto usou diferentes recursos materiais, como cartolinas A4, imagens de uma cereja, de um sofá, de uma cebola, de um sino, de uma cegonha, de um sapato, de uma chave, de uma chávena e de um chapéu, imagens de um galo e velcro. Foi usada uma imagem de um galo, uma vez que o jogo se chama “Jogo do galo” e a respetiva imagem foi colocada na parte superior esquerda de cada cartolina. O velcro serviu para colocar atrás de cada imagem do jogo, para que os alunos quando jogassem pudessem colocar a imagem no lugar correto. No centro de cada cartolina estava escrito “Jogo do galo”. As regras do jogo eram as mesmas que o jogo original, apenas com algumas alterações, uma vez que os objetivos do jogo eram diferentes. Os alunos tinham de encontrar três imagens com o mesmo fonema inicial e o primeiro que conseguisse encontrar três imagens na horizontal, vertical ou diagonal, era o vencedor.

Antes de iniciar o jogo, a professora estagiária teve um pequeno diálogo com os alunos, de forma a perceber se este jogo era conhecido ou não. Assim, a grande maioria

conhecia o jogo, por isso foi fácil perceberem as regras e o seu funcionamento. É de referir que inicialmente os alunos ficaram muito entusiasmados e assim permaneceram ao longo da atividade. Contudo, houve uma aluna que referiu ao longo do jogo, “não quero jogar mais porque estou sempre a perder”, sentindo-se um pouco triste.

Após o diálogo e distribuição do material, a professora estagiária perguntou aos alunos o que representavam as imagens presentes nos cartões do jogo, uma vez que estas não estavam legendadas. Logo, todos os alunos souberam identificar as imagens, exceto a imagem da cebola e da cegonha, sendo que a maioria da turma respondeu que a imagem da cegonha era uma pomba e a imagem da cebola era um melão. Por isso, o problema poderá ter sido da escolha das imagens, criando dificuldades de identificação por parte dos alunos.

Ao longo do jogo, a professora estagiária foi circulando pelos lugares de forma a esclarecer eventuais dúvidas e verificar se os alunos estavam a ter dificuldades ou não na realização do jogo. Constatou-se que a maioria dos alunos teve dificuldade no grafema /ce/ e alguns deles também tiveram no som /ch/, sendo que muitos deles confundiam os sons com as sílabas, para além de confundirem o som /s/ com o grafema /ce/. Houve três alunos que revelaram grandes dificuldades na realização desta atividade, quer dificuldades linguísticas quer de tempo, não conseguindo fazê-la sem a ajuda do seu par e da professora estagiária. É de salientar, que os alunos com mais dificuldades ficaram com um colega que os conseguisse ajudar e auxiliar ao longo da atividade. Na globalidade, os alunos conseguiram trabalhar em equipa e ajudaram-se mutuamente, à exceção de um grupo de alunos, sendo que um dos elementos deste grupo não deixava o seu colega com mais dificuldades jogar, o que dificultou ainda mais a atividade.



Figura 11: Grupo de alunos a completar o tabuleiro de jogo

Porém, depois de se verificar as dificuldades acima mencionadas, a professora estagiária interveio de forma a combater as dificuldades sentidas. Então, depois de jogarem novamente, verificou-se que as dificuldades sentidas por alguns alunos deixaram de existir e os mesmos conseguiram preencher o tabuleiro do jogo corretamente, ainda assim, houve alunos que não conseguiram preencher o tabuleiro corretamente. É de referir, que houve três grupos de alunos que desde o início da atividade não revelaram dificuldades na realização da mesma, pedindo para fazerem mais vezes e alguns deles com as respetivas imagens do jogo, inventaram uma nova atividade para jogar. Pode-se assim concluir, que os alunos gostaram da atividade e a mesma despertou-lhes bastante interesse e curiosidade, sendo que no dia seguinte alguns deles perguntaram se iam continuar a jogar o jogo do galo.



Figura 12: Tabuleiro de jogo completo

3.3.3 Terceira sessão

A terceira sessão desta fase do estudo intitulada como “Vamos brincar com as palavras”, foi uma atividade de caráter individual e coletivo. Esta atividade foi avaliada fundamentalmente através da observação direta e de registos fotográficos e escritos.

Nesta atividade, os alunos tinham de contar o número de sílabas existentes numa palavra, sendo distribuídas por cada aluno seis imagens diferentes e estes tinham de pintar os círculos de acordo com o número de sílabas da respetiva palavra. Numa fase posterior, a professora estagiária colocou no quadro as seis imagens, duas a duas, de forma aleatória, sendo que os alunos tinham de identificar entre duas palavras qual era a mais longa.

Inicialmente, antes de iniciar a atividade, a professora estagiária perguntou aos alunos se sabiam o que iriam fazer nos cartões que entregou a cada um deles, sendo que todos os alunos souberam responder, dizendo “vamos pintar os círculos com o número de sílabas da imagem” e um dos alunos acrescentou “por exemplo pato tem duas, então vamos pintar dois círculos.” Posteriormente, perguntou aos alunos o que representavam as imagens de cada cartão, uma vez que estas não tinham legenda com o objetivo dos alunos conseguirem identificarem-nas. Os mesmos souberam identificar todas as imagens, exceto a imagem do tapete, a maioria respondeu que era uma manta. Posto isto, iniciou-se a atividade.

Ao longo da atividade a professora estagiária foi circulando pelos lugares de forma a perceber se os alunos estavam a ter dificuldades na sua realização, constatando-se que a maioria dos alunos não revelou dificuldades, estando muito empenhados e entusiasmados. Contudo, houve alguns alunos que revelaram dificuldades no cartão com a imagem de um pão, pintando dois círculos, ou seja, duas sílabas. Estes fizeram a contagem das sílabas através de dois palmos, ou seja, *pã-o* em vez de *pão*. Assim, pode-se concluir que os alunos ainda não dominavam bem os ditongos, neste caso, o ditongo *ão*. Torna-se um pouco preocupante, uma vez que os mesmos já deviam estar bem consolidados.



Figura 13: Pintura do n.º de sílabas de cada imagem

Após a conclusão da primeira etapa da atividade, a professora estagiária colocou no quadro aleatoriamente dois cartões que representavam a imagem de um pião e a imagem de um macaco, perguntando aos alunos primeiramente quantas sílabas tinha cada uma delas e representou-as no quadro, sendo que todos souberam responder à questão. De seguida, perguntou quantas letras tinham cada imagem e os alunos responderam bem, a questão seguinte é que gerou mais dificuldades, “qual é a palavra mais longa?”. A maioria dos alunos não soube responder, logo a professora estagiária explicou aos alunos quais eram os critérios que tinham de ter em conta para decidir entre duas palavras a mais longa. É de referir, que nesta fase da atividade a professora estagiária perguntou a cada aluno entre duas palavras qual era a mais longa, representadas no quadro, e a respetiva justificação.

Seguidamente, colocou duas imagens diferentes no quadro, de um pato e de um pão e perguntou aos alunos quantas sílabas tinham cada uma delas e quantas letras, representando-as e escrevendo-as no quadro. Os alunos conseguiram responder bem e não revelaram dificuldades. Depois, perguntou a cada aluno qual era a palavra mais longa representada no quadro, sendo que a maioria dos alunos conseguiu responder bem, mas ainda assim, houve alguns que tiveram dificuldades em identificar a palavra mais longa e outros não conseguiram responder. Posteriormente, colocou no quadro as duas últimas imagens presentes nos cartões, neste caso, a cadeira e o tapete, perguntando aos alunos quantas sílabas tinha cada uma das imagens e quantas letras, representando-as e

escrevendo-as no quadro. Os alunos não revelaram dificuldades nesta parte da atividade. De seguida, perguntou a cada aluno qual era a palavra mais longa representada no quadro, sendo que a maioria dos alunos conseguiu responder bem e justificar a sua resposta corretamente, por outro lado houve alguns alunos que não conseguiram responder e outros revelaram dificuldade na justificação da sua resposta, uma vez que muitos deles responderam que a palavra mais longa era “cadeira” porque os seus colegas também responderam e não por considerarem que a referida palavra era a mais longa, até porque estes alunos não souberam justificar a sua escolha.



Figura 14: Momento de discussão e explicação no quadro

Com esta atividade, pode-se constatar que os alunos revelaram algumas dificuldades em identificar entre duas palavras qual era a mais longa, sendo que no início ficaram um pouco surpreendidos com esta questão. Na globalidade, os alunos gostaram da atividade e uma das alunas disse “gosto muito das tuas atividades, fazes coisas divertidas connosco.”

3.3.4 Quarta sessão

A quarta sessão designou-se como “Vamos rimar de forma divertida”, sendo uma atividade de carácter individual e coletivo. Foi avaliada essencialmente através da observação direta e de registos fotográficos e escritos.

Antes de iniciar a atividade, a professora estagiária informou os alunos de que iriam realizar uma atividade intitulada por “Vamos rimar de forma divertida”, perguntando aos mesmos o que previam que iriam fazer. Seguidamente, explicou a atividade à turma, sendo que estes revelaram-se muito curiosos em saber o que continham os três sacos numerados de 1 a 3 e com diferentes cores. Após esta explicação,

iniciou a presente atividade. Assim, retirou primeiramente do saco n.º 1 os cartões com as diversas imagens (anão, mão, camarão, pai, pá, nau, chapéu) e os alunos tinham de dizer a palavra que correspondia à imagem. De seguida, após identificarem as imagens tinham de dizer se as palavras referentes a cada uma delas rimavam com pão (esta não estava no saco). O cartão referente à imagem de um pão foi afixado no quadro e à medida que iam dizendo as palavras rimáticas, a professora estagiária registou as mesmas no quadro, sendo que os alunos também tiveram de verbalizar outras palavras diferentes das que estavam no saco e estas também foram registadas no quadro. A professora estagiária também perguntou a alguns alunos, neste caso os que tinham mais dificuldades, o número de sílabas de algumas palavras registadas no quadro.



Figura 15: Representação das palavras rimáticas do saco n.º 1

Depois de concluída a primeira etapa, a professora estagiária passou para o saco n.º 2 que continha outros cartões com imagens diferentes (papel, mel, pincel, carrossel, pé, tio, rio) e os alunos tinham de dizer palavras que rimavam com anel (esta não estava no saco). O procedimento utilizado foi igual ao da primeira etapa. Nesta segunda etapa, os alunos não conseguiram dizer a palavra referente à imagem do carrossel, sendo que a professora estagiária deu algumas pistas e assim os alunos conseguiram identificar a referida palavra. Alguns alunos revelaram dificuldades em identificar e a encontrar palavras que rimavam com anel, sendo este caso mais difícil para os mesmos. Alguns destes não conseguiram identificar e encontrar as referidas palavras. É de salientar, que uma vez que nesta turma existem diferentes nacionalidades, muitas vezes alguns alunos

dizem palavras na sua língua e não em português, como por exemplo, o caso de dois alunos brasileiros, sendo que estes escrevem as palavras conforme as verbalizam.

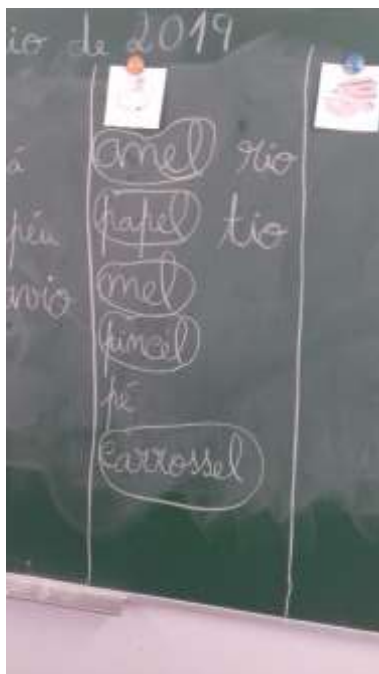


Figura 16: Representação das palavras rimáticas do saco n.º 2

Depois de finalizar a segunda etapa, a professora estagiária passou para o último saco, o saco n.º 3, que continha cartões com diversas imagens (carapau, pau, mau, cão, vaca, chão, boi) e os alunos tinham de dizer palavras que rimavam com bacalhau (esta não estava no saco). O procedimento utilizado foi igual ao das etapas anteriormente ditas. A maioria dos alunos não revelou dificuldades nesta etapa.

Aluno	Identificação e escrita correta das palavras	Desenhou corretamente as palavras escritas	Identificação e escrita incorreta das palavras	Desenhou incorretamente as palavras escritas	Errou tudo
1	3	2	1	1	
2	4	2	0	2	
3	3	3	1	1	
4	4	4	0	0	
5	4	4	0	0	
6	4	4	0	0	
7	4	4	0	0	
8	4	4	0	0	
9	4	4	0	0	
10	4	4	0	0	
11	4	4	0	0	

12	4	4	0	0	
13	4	4	0	0	
14	4	4	0	0	
15	4	4	0	0	
16	4	4	0	0	
17	4	4	0	0	
18	4	4	0	0	
19	4	4	0	0	
20	4	4	0	0	
21	4	4	0	0	
22	4	4	0	0	
23	4	4	0	0	
24	4	4	0	0	
25	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	

Tabela 1: Grelha de avaliação da quinta sessão

Legenda:

- Os números presentes na tabela representam o número de palavras que os alunos conseguiram identificar e escrever, bem como o respetivo desenho.

A tabela acima referida teve como parâmetros de avaliação a identificação e escrita correta das palavras, a identificação e escrita incorreta das palavras, desenho correto e incorreto das palavras escritas, e por fim, errou tudo. É de salientar que a aluna identificada com o n.º 25 faltou neste dia.

De modo a visualizar melhor os dados obtidos será apresentado um gráfico.

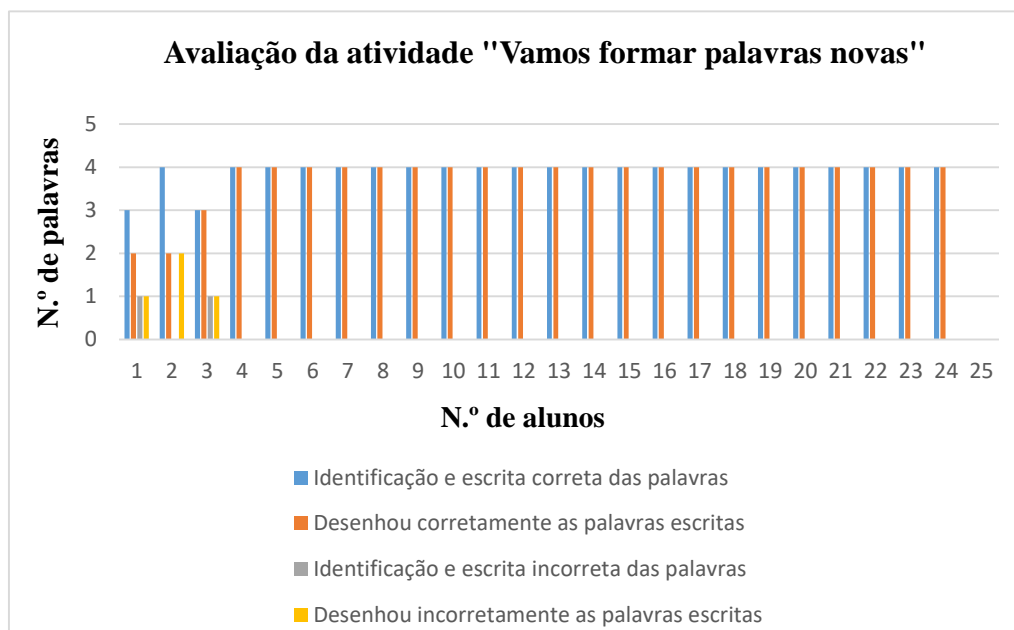


Gráfico 3: Avaliação da atividade da quinta sessão

De acordo com o gráfico 3, pode-se averiguar que dos 24 alunos que efetuaram a atividade, 22 identificaram e escreveram corretamente as palavras. Como já foi referido anteriormente, a aluna identificada com o n.º 25 não realizou a atividade porque faltou neste dia. Houve dois alunos que não identificaram e escreveram corretamente as palavras todas, errando apenas uma palavra. Relativamente ao desenho correto das palavras escritas, a maioria dos alunos desenhou-as corretamente, à exceção de três alunos. Os alunos n.ºs 1 e 2 desenharam corretamente duas palavras e o aluno n.º 3 desenhou corretamente três palavras. No que diz respeito à identificação e escrita incorreta das palavras escritas, apenas dois alunos não conseguiram identificar todas as palavras, errando apenas uma. Por fim, no desenho incorreto das palavras escritas houve três alunos que desenharam-nas incorretamente. Os alunos n.ºs 1 e 3 erraram um desenho e o aluno n.º 2 errou dois desenhos.

Antes de iniciar a atividade, a professora estagiária explorou a ficha de trabalho com os alunos, de forma a perceber se os mesmos compreendiam o que era pedido. Assim, surgiram algumas dúvidas na compreensão dos exercícios, e deste modo, explicou-lhes o primeiro exercício no quadro dando alguns exemplos de palavras sugeridas por alguns alunos.



Figura 18: Explicação e escrita de palavras do primeiro exercício da ficha de trabalho

Após a iniciação da ficha de trabalho e respetiva explicação, a maioria da turma não revelou dificuldades na sua resolução. As dificuldades sentidas por duas alunas foi a nível de escrita, sendo que não conseguiram escrever corretamente pelo menos uma das palavras. Também se constatou que três alunos não conseguiram desenhar corretamente pelo menos uma das palavras escritas, desenhando algo sem nada ter a ver com a palavra que escreveram.

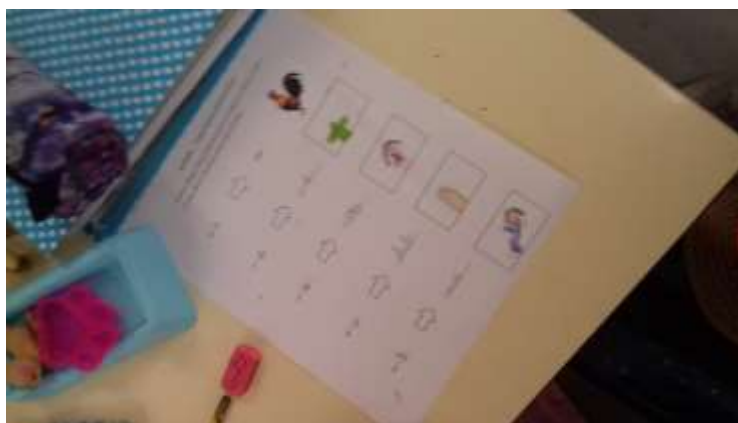


Figura 19: Resolução da ficha de trabalho por uma das alunas da turma

3.3.6 Sexta sessão

A última sessão da fase de intervenção intitulou-se como “O gato maltês”, sendo uma atividade de carácter coletivo. Esta atividade foi avaliada essencialmente através da observação direta e de registos fotográficos e escritos.

Antes de iniciar a atividade, a professora estagiária informou a turma de que iriam ouvir uma lengalenga perguntando-lhes se sabiam de que lengalenga se tratava,

dando algumas pistas aos alunos. Assim, a turma conseguiu rapidamente chegar à resposta, a lengalenga do “Gato maltês”, revelando-se muita entusiasmada. Posteriormente, distribuiu uma folha com a lengalenga por cada aluno, para que estes pudessem ir acompanhando-a à medida que iam ouvindo e também foi uma forma de treinarem a leitura. Seguidamente, colocou a lengalenga no computador.

Após a audição da lengalenga, colocou algumas questões à turma de forma a perceber se tinham compreendido. Depois, perguntou aos alunos em grupo e individualmente quais as palavras que continham *ar*, *er* e *ão*, sendo que todos conseguiram responder de forma correta. De seguida, disse aos alunos que iriam voltar a ouvir a lengalenga, explicando-lhes que quando ouvissem o som *ar* tinham de bater palmas, quando ouvissem o som *er* tinham de estalar os dedos e quando ouvissem o som *ão* tinham de bater o pé. Portanto, antes de começar o exercício propriamente dito, foi feita uma experimentação do mesmo, para que os alunos percebessem o que era suposto fazerem e também foi registado no quadro os sons referidos anteriormente e os respetivos gestos, bem como a afixação de um exemplar da lengalenga para que a turma se pudesse guiar mais facilmente. Assim sendo, a professora estagiária colocou de novo a lengalenga, dado que num primeiro momento os alunos esqueceram-se de fazer alguns gestos e outros fizeram os gestos errados nalguns sons. Quando a audição da lengalenga terminou, teve uma pequena discussão orientada com a turma, de forma a perceber se a turma compreendeu os erros cometidos. Assim, notou-se que alguns alunos revelaram algumas dificuldades na representação dos sons ouvidos. Deste modo, a professora estagiária voltou a colocar a lengalenga e acompanhou os alunos apontando para o quadro os gestos pertencentes a cada som, à medida que ouviam os mesmos.



Figura 20: Alunos a representarem os sons ouvidos

Após a finalização desta etapa, constatou-se que os alunos conseguiram combater as dificuldades anteriormente sentidas. É de realçar, que o facto de a professora estagiária ir acompanhando os alunos no quadro no decorrer da atividade também os ajudou e foi uma forma de estarem mais concentrados na execução dos gestos de acordo com os sons ouvidos. Assim sendo, para terminar colocou a lengalenga pela última vez e os alunos repetiram a atividade, sendo uma forma de consolidar o que tinham feito inicialmente e assim se pôde verificar que a turma não revelou dificuldades e todos os alunos conseguiram executar o que era pretendido.



Figura 21: Representação no quadro de cada som

Para concluir a atividade, a professora estagiária perguntou aos alunos que identificassem palavras na lengalenga que rimavam e a maioria da turma conseguiu identificar todas as palavras presentes na mesma que rimavam, como por exemplo “comilão e balão” e “ralhar e rebentar.” Houve dois alunos que revelaram algumas dificuldades, principalmente nas palavras que continham o som *er* e o som *ar*, dizendo “ralhar rima com doer.” Seguidamente, pediu-lhes que escolhessem uma palavra da lengalenga e escolheram “balão”, assim, a professora estagiária pediu aos alunos individualmente que dissessem palavras que rimavam com balão e à medida que os alunos fossem dizendo as palavras registava-as no quadro. Depois, de acordo com as palavras ditas pelos alunos perguntou-lhes quantas sílabas tinham. Constatando que os alunos conseguiram evoluir no que toca à contagem de sílabas, uma vez que nas primeiras atividades deste projeto revelaram dificuldades, nomeadamente, nas palavras que continham apenas uma sílaba.

Relativamente à sequência didática, após fazer uma reflexão da mesma, teria alterado alguns aspetos. Neste caso, nos sons mencionados anteriormente e respetivos gestos, em vez de a turma fazer ao mesmo tempo os gestos de acordo com os sons ouvidos, teria feito por filas de alunos, ou seja, a primeira fila sempre que ouvisse o som *ar* tinha de bater palmas, a segunda fila quando ouvisse o som

er tinha de estalar os dedos e a terceira fila sempre que ouvisse o som *ão* tinha de bater o pé. Talvez assim, tivesse resultado melhor e não seria tão confuso para os alunos, uma vez que só estariam preocupados com o gesto e respetivo som que lhes tinha calhado e não com os três gestos e referentes sons ao mesmo tempo.

4. Fase Final

A atividade da fase final designou-se como “Jogo de rimas”, sendo de caráter individual e coletivo. Foi avaliada fundamentalmente através da observação direta e de registos fotográficos e escritos.

Antes de iniciar a aula propriamente dita, a professora estagiária informou a turma de que iriam realizar um jogo de rimas no espaço exterior da escola. Assim, pediu aos alunos que se organizassem numa fila e juntamente com a professora estagiária fossem para o espaço exterior. Após isto, pediu aos alunos que se sentassem no chão em forma de rodinha e posteriormente explicou o jogo à turma, partindo primeiramente das suas ideias e posteriormente é que prosseguiu para a explicação do jogo. Seguidamente, deu-se início à atividade. Portanto, a professora estagiária disse a seguinte frase “O barco vai levar um pão” e atirou a bola para um dos alunos e este teve de dizer outra carga para o barco levar e que rimasse com pão, como por exemplo, “O barco vai levar um melão”. Depois de verbalizar a frase com a palavra rimática *pão*, o aluno voltou a passar a bola à professora estagiária e esta voltou a verbalizar a frase inicial, passando a bola a outro aluno. O mesmo teve de dizer uma palavra rimática com *pão* e pronunciar a frase, e assim, sucessivamente. É de referir que os alunos tinham apenas 30 segundos para pensar na palavra rimática, se não soubessem responder até esse período de tempo, passavam a bola à professora estagiária e esta passava a outro aluno, sendo que numa fase posterior estes alunos voltavam a ter uma nova oportunidade. A maioria dos alunos não revelou dificuldades em identificar palavras que rimavam com pão e também foram bastante rápidos nas suas respostas, não precisando de muito tempo para pensarem. Contudo, houve três alunos que não conseguiram identificar as palavras que rimavam com pão, sendo que a professora estagiária pediu à turma para ajudarem os seus colegas. Deste modo, também foi uma forma de os alunos trabalharem em equipa e desenvolverem o conceito de cooperação, sem se aperceberem.



Figura 22: Jogo da fase final

Após concluírem esta etapa, a professora estagiária disse aos alunos que naquele momento iam ser eles a jogarem “sozinhos”, sem a sua ajuda. Assim, perguntou à turma quem queria começar e houve logo voluntários. Posteriormente, o aluno escolhido para iniciar o jogo teve de pensar numa frase e depois verbalizou a mesma e passou a bola a um dos seus colegas. Este teve de dizer uma palavra que rimasse com a frase dita anteriormente pelo seu colega e assim sucessivamente. É de salientar que o aluno escolhido é um dos alunos com mais dificuldades a nível global, daí a sua escolha, mas este não revelou dificuldades na realização da atividade, o que mostra a sua evolução no decorrer das atividades realizadas ao longo do projeto. Nesta fase do jogo, a professora estagiária esteve a supervisionar a turma e a auxiliar os alunos que tinham mais dificuldades e/ou dúvidas.



Figura 23: Alunos a jogarem o jogo das rimas

Posto isto, pôde-se verificar que os alunos na sua globalidade não revelaram dificuldades na realização desta atividade, dando respostas muito surpreendentes.

5. Inquéritos sobre as atividades dinamizadas

5.1 Alunos

Após a fase final, os alunos realizaram um inquérito sobre as atividades dinamizadas, sendo de carácter individual e anónimo, tendo apenas como identificação o seu sexo. O inquérito continha três perguntas, a primeira era sobre a avaliação dos alunos às atividades realizadas, tendo apenas de assinalarem o emoji que mais se adequaria à sua avaliação. A segunda pergunta era sobre a atividade que mais gostaram e porquê, a última pergunta era se os alunos gostavam de realizar mais atividades idênticas às que executaram ao longo das sessões e porquê. As duas últimas perguntas eram de resposta curta.

Através da realização deste inquérito pretendia-se compreender quais as atividades que os alunos mais gostaram e o respetivo motivo, e qual o impacto na sua aprendizagem.

De seguida, será apresentado um gráfico de modo a visualizar melhor os dados obtidos, seguido de uma breve discussão.

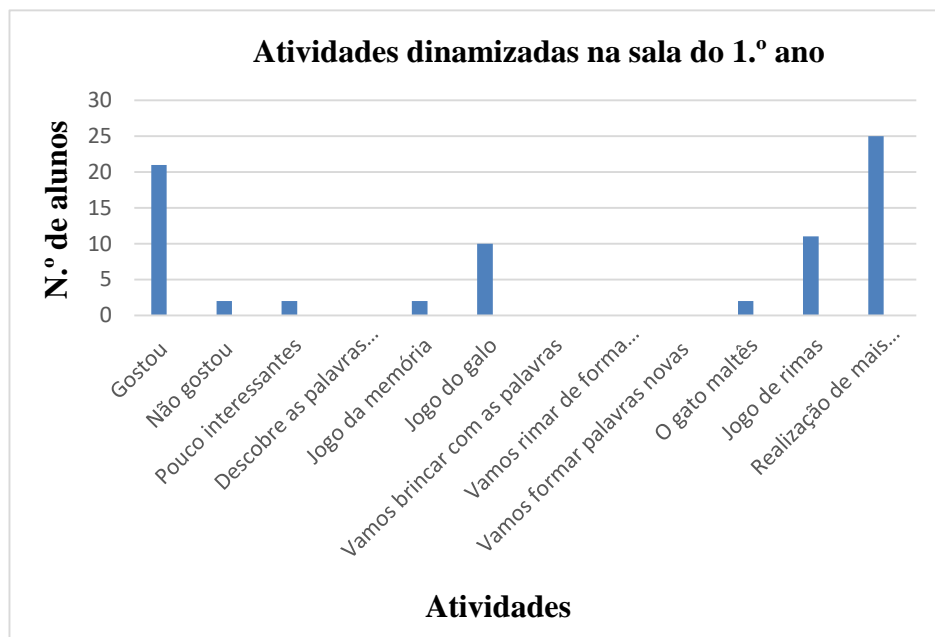


Gráfico 4: Análise dos inquéritos realizados pelos alunos

De acordo com o gráfico acima apresentado, pode-se verificar que praticamente todos os alunos gostaram das atividades dinamizadas, exceto 4 alunos, sendo que dois destes não gostaram das atividades e os restantes consideraram-nas pouco interessantes. Contudo, estes 4 alunos colocaram nas perguntas seguintes a sua atividade preferida e que gostariam de realizar mais atividades idênticas.

Atividades dinamizadas no EB1 N.º 1 de M.ª

9.º Ano

Nome: _____

1. Classifica as atividades que realizaste? Anota com um X a tua resposta.

 ☒  ☐  ☐

2. Qual foi a atividade que mais gostaste de fazer? Porquê?

*Eu gostei mais do jogo do galo porque
é mais divertido e eu gostei de
jogar.*

3. Gostarias de fazer mais atividades iguais? Porquê?

Sim, gosto muito de fazer.

Figura 24: Inquérito respondido por uma aluna

Como se pode verificar no inquérito acima descrito, a aluna colocou uma X no emoji que representa as atividades pouco interessantes. Porém, respondeu à pergunta sobre a atividade preferida e sobre a realização de mais atividades idênticas, respondendo positivamente.

Relativamente às atividades dinamizadas, a maioria dos alunos respondeu que a sua atividade preferida foi o jogo de rimas, seguindo-se o jogo do galo. Houve 2 alunos que responderam que a sua atividade preferida foi o jogo da memória e outros dois alunos responderam que foi o gato maltês. Portanto, pode-se afirmar que das oito atividades, as atividades intituladas como jogo de rimas, jogo do galo, jogo da memória e o gato maltês, foram as atividades preferidas dos alunos.

Atividades dinamizadas na EBD Noutros de Matemática

1.º Ano

São dinâmicas ☐ São interessantes ☒

1. Descreve as atividades que realizaste? Avalia-as com um 0 a 5 no seguinte:

 ☒  ☐  ☐

2. Qual foi a atividade que mais gostaste de fazer? Porquê?

Eu gostei muito do jogo das rimas, porque era de bola.
E eu também gosto de rimar.
E eu também gosto de bolas.

3. Gostavas de fazer mais atividades destas? Porquê?

Eu gostava muito de rima.
Eu gostei muito porque a rima é muito boa.

Figura 25: Inquérito respondido por um aluno

A última pergunta do inquérito, “Gostavas de fazer mais atividades destas? Porquê?”, os alunos responderam todos positivamente, tal como se pode averiguar no gráfico 4. Pode-se concluir que os alunos gostaram das atividades dinamizadas e gostariam de realizar atividades idênticas, sendo que as atividades que lhes despertaram mais interesse e motivação foram os jogos e a lengalenga, neste caso, o gato maltês.

5.2 Professora cooperante

Para além de os alunos, a professora cooperante também realizou um inquérito com cinco questões, quatro destas de resposta aberta e a última de resposta única. Desta forma, pretendia-se compreender qual a opinião da professora cooperante face às atividades dinamizadas pela autora deste estudo e se realizava atividades no âmbito da consciência fonológica na sala de aula.

Relativamente à primeira pergunta “realiza atividades no âmbito da consciência fonológica com a sua turma do 1.º ano?”, a professora cooperante respondeu

afirmativamente. Realizando atividades de discriminação auditiva, segmentação silábica e segmentação dos segmentos fonológicos da língua. A pergunta seguinte “que tipo de atividades realiza?”, respondeu que realiza atividades como a identificação de animais pelo som, jogo de rimas, reconto de histórias, leitura de contos rimados, ditados, segmentação silábica através de palmas, jogos de identificação, manipulação, combinação e isolamento. Na terceira pergunta “acha que os alunos estão motivados e interessados nessas atividades? Porquê?”, considerou que sim, uma vez que “as atividades eram apelativas, diversificadas e com recurso a manipulação de materiais sugestivos que permitiam aos alunos compreender a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita.” A quarta pergunta “qual a importância da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita, mais concretamente na ortografia?”, a professora cooperante respondeu que “sendo a escrita a exposição gráfica da oralidade implica a identificação e manipulação dos fonemas de modo a estabelecer a relação necessária para formar palavras, frases e textos com correção ortográfica.” Por fim, na última pergunta “numa escala de 1 a 5 como classifica as atividades dinamizadas pela estagiária na sala do 1.º ano?”, sendo 1 – medíocre, 2 – não satisfaz, 3 – satisfaz, 4 – bom e 5 – muito bom, classificou como 5.

Através deste inquérito, pode-se concluir que a professora cooperante realiza atividades diversificadas com os seus alunos no âmbito da consciência fonológica e considerou que as atividades dinamizadas pela estagiária foram positivas.

5.3 Conclusões

A questão de investigação do presente estudo é: *Qual é o impacto do desenvolvimento da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ano do 1.º CEB?* Um dos objetivos deste estudo era procurar responder a esta questão.

Os objetivos delineados ao longo do estudo foram cumpridos e todos os resultados obtidos através das atividades apresentadas representam um papel crucial no estudo em questão. Assim, é possível afirmar que a diversidade de materiais usados e respetiva manipulação nalgumas atividades permitiu aos alunos compreenderem e desenvolverem os quatro níveis de consciência fonológica.

De uma forma global, todos os alunos evoluíram, havendo alguns que se destacassem mais. Os alunos evoluíram principalmente na contagem de sílabas de palavras monossilábicas e na identificação de rimas, visto que estas eram as maiores dificuldades sentidas e observadas na turma.

Ao longo deste percurso, os alunos trabalharam em grupo, partilharam ideias, ajudaram-se mutuamente, ganhando motivação para as tarefas propostas e consequentemente a vontade de aprender. Para além da evolução dos alunos no que diz respeito ao tema do presente estudo, também foi observável a postura dos alunos em sala de aula, isto é, aprenderam a saber estar, saber ser e a cooperar. São três aspetos fundamentais que devem ser trabalhados com as crianças precocemente. Tal como afirma Bruner (2000):

“ (...) a construção de culturas escolares que operem como comunidades mútuas de alunos, envolvidos conjuntamente na resolução de problemas, na contribuição de todos para o processo de educação mútua. (...) não só um espaço de instrução, mas um foco de identidade e de trabalho recíproco. ... Em tais culturas escolares ser inatamente bom em algo implica, entre outras coisas, ajudar os outros a serem melhores nisso.” (p.115).

5.4 Limitações do estudo e linhas para futuras pesquisas

Primeiramente, importa referir as limitações do presente estudo. Em primeiro lugar, o aspeto a apontar é alguns instrumentos usados na recolha de dados. Por vezes, os alunos deram algumas respostas impercetíveis, tornando-se complicado compreender com precisão o que queriam referir. Uma das soluções para tentar combater este lapso seria a realização de entrevistas complementares, que ajudariam a esclarecer melhor algumas respostas dadas. Outra das limitações prende-se com o próprio tema deste estudo, isto é, deveria ter sido realizado ao longo do ano letivo.

Relativamente a futuros estudos nesta área, nunca é demais sensibilizar a população docente e não docente para a área em questão. Apesar de existirem bastantes estudos sobre esta temática, ainda há muitos professores que desconhecem a conceção de consciência fonológica e o seu impacto na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, torna-se essencial continuar a apostar nesta área de formação, desenvolvendo estratégias

e recursos inovadores que permitam aos professores desenvolverem nos seus alunos as competências necessárias neste domínio e consequentemente, para o seu sucesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é um processo contínuo e em constante atualização. Segundo Nóvoa (2014):

“Para que esse professor capaz de trabalhar com os outros colegas possa emergir, é preciso que haja um trabalho permanente de formação continuada. Uma formação continuada que não é ir fazer cursos, simpósios ou encontros, mas que está no interior do próprio trabalho da escola. A formação continuada se faz nesse exercício de procura, de reflexão e de debate. Muitas vezes, é preciso convidar alguém para ir à escola trabalhar com o grupo certas matérias ou as questões de tecnologia. Mas a formação continuada não é fazer curso disso ou daquilo, porque isso é completamente inútil do ponto de vista da formação continuada. (...)”

Um professor ao longo da sua vida profissional vai-se desenvolvendo a nível pessoal e profissional. Ao longo da sua carreira e da sua vida, está em constante aprendizagem. De acordo com Nóvoa (2017, p.18) “a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a sentir como professor.” Ao longo da licenciatura e do mestrado, embora realizados em locais diferentes, considero que todos os referenciais teóricos partilhados comigo foram cruciais para percorrer esta caminhada e conseguir alcançar os objetivos pretendidos.

Relativamente aos estágios, no 1.º CEB iniciei-o com mais nervosismo, insegurança e apreensão. Foi a minha primeira turma e sentia que ainda não tinha as bases necessárias para começar a lecionar, não estava preparada, uma vez que tive poucos contactos ao longo da licenciatura nos diferentes contextos escolares. Porém, dei sempre o melhor de mim e fui crescendo com os próprios alunos, ensinaram-me muito. Aprendi imenso. Uma das aprendizagens que retirei foi o cumprir da planificação, não é importante se não cumprir a planificação mas que os alunos realmente aprendam o que foi lecionado numa determinada aula e construam as suas próprias aprendizagens. A planificação é apenas uma orientação. O *feedback* dos professores cooperante e supervisor, as críticas (construtivas) que me foram fazendo e o debate de ideias, foram fulcrais para a minha evolução e para construir o “eu” profissional. No 2.º CEB, iniciei o estágio mais tranquila porque já tinha vivenciado uma experiência anterior noutro contexto educativo, embora nenhum estágio seja igual ao outro e sejam contextos

diferentes. Senti-me receosa e com algumas inseguranças por lecionar para alunos mais crescidos. Neste estágio tive de preparar-me mais rigorosamente a nível científico, principalmente na disciplina de História e Geografia de Portugal, uma vez que nunca tinha lecionado nesta área. As aulas teóricas na ESEC, nomeadamente de Didática da História e Geografia de Portugal, História e Geografia de Portugal e Prática Educativa II, o apoio e acompanhamento das professoras cooperantes, a ajuda dos meus colegas e o trabalho prévio executado fora da escola, foram cruciais neste processo de ensino e aprendizagem.

Os estágios realizados nas duas componentes foram muito importantes para a minha carreira profissional futura e para o meu desenvolvimento pessoal. Aprendi imenso em cada um deles e sei que tenho um longo caminho a percorrer, mas espero que seja concretizado com sucesso. O maior ensinamento que me foi transmitido ao longo da minha formação foi de que um professor está em constante aprendizagem e nunca deixará de ser estudante. Apesar de todos os medos e de saber o que posso enfrentar no futuro, a profissão docente é das mais recompensadoras. Receber o carinho e o amor das crianças todos os dias, partilhar e vivenciar diversas experiências, poder ensinar-lhes tudo o que aprendi e também aprender com as mesmas, é um privilégio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, C., Correia, N., & Lopes, L. (2016). Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim-de-infância: as perceções dos educadores. *Revista Portuguesa de Educação*, 29 (2), 81-108. Universidade do Minho: CIEd. Acedido em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/12797>
- Alves, D., Costa, T., Freitas, M. J. (2007). O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Acedido em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf.pdf
- Araújo, C. M., Barroso, M. J., Boas, V. H., Castro, C., Carvalho, J. M., Carvalho, M. J., Costa, A. L., Dias, A. J., Dias, D. V., Faria, J., Gomes, P. A., Leite, I. M., Leite, F. V., Lobo, A., Lopes, C. A., Lopes, M. A., Machado, J. M., Martins, C. A., Mendes, M. T., ... Silva, C. M. (2010). O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico: Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português, 2, 1-261. Universidade do Minho: Instituto de Educação. Acedido em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18399/3/Pnep%20vol%201%20P2.pdf>
- Barroso, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. Relatório Final do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, Portugal. Acedido em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71580/7/28450.2.pdf>
- Bogdan, R., Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Câmara, J. (1970). *A Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes.
- Carvalho, J. (2012). Sobre os Ditongos do Português Europeu. *Revista Eletrónica de Linguística dos Estudantes da Universidade do Porto*, 4 (1), 11-30. Faculdade de Letras da Universidade do Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto. Acedido em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:kWVkvavCyF0J:ojs.let>

ras.up.pt/index.php/elingUP/article/download/2532/2320+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt

Brocardo, T. M., Caetano, C. M., Correia, N. C., Costa, L. M., Coutinho, A. M., & Valentim, T. H. (2018). *Gramática de Português – 2.º Ciclo*. Porto Editora.

Damas, M., & De Ketele, J-M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Almedina.

Ferreira, J. (2014). *Competência Fonológica de alunos de Português Língua não-materna que frequentam o ensino regular português*. Dissertação de Mestrado em Linguística Clínica, Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Ciências da Saúde, Lisboa, Portugal. Acedido em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/19690/1/TESE.pdf>

Freitas, M. J., Santos, L. A. (2001). *Contar (histórias de) sílabas: Descrição e implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Edições Colibri e Associação Nacional de Professores de Português.

Ministério da Educação. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Acedido em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, 14 (166), 1106-1133. Acedido em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>

Nóvoa, A. (2014). O Professor na educação do século 21. *Terrear*. Acedido em: <https://terrear.blogspot.com/2014/04/o-professor-na-educacao-do-seculo-21.html>

Oliveira, C. M. (2010). *A Consciência Fonológica em duas Escolas da Zona Centro*. Trabalho de Projeto do Mestrado em Ensino do Português, Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Pombo, O. (2008). Epistemologia da interdisciplinaridade. *Revista Ideação*, 10 (1),

9-40. Centro de Educação e Letras da UniOeste: Campus de Foz do Iguaçu.
Acedido em:

<http://saber.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141/3187>

Rios, C. (2013). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Viseu: Psicosoma.

Salvador, L. (2017). *Aprender a ler, escrevendo: impacto de um programa de escrita na leitura de crianças do 1.º ano do E.B. em risco de desenvolver dificuldades de aprendizagem*. Tese de doutoramento em Psicologia Educacional, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa, Portugal. Acedido em: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/6066>

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.

Sim-Sim, I., Silva, A., Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-Infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: DGIDC – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento. Acedido em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf

Santos, R. (2019). *O uso do Material Multibásico e das Representações na compreensão do Algoritmo Usual da Subtração*. Relatório Final do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo de Ensino Básico, Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra, Portugal. Acedido em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/29276/1/RAQUEL_SANTOS.pdf

Teixeira, M., Viana, F. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Edições Asa. Acedido em: <http://hdl.handle.net/1822/10477>

ANEXOS

Anexo 1 – Planificações das Sessões

Ano de escolaridade	1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Data	23/04/19
Hora	13h45 – 14h45
Áreas Disciplinares	Português
Bloco	Leitura e Escrita
Conteúdos	Consciência fonológica e habilidades fonémicas Alfabeto e grafemas Compreensão de texto
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Perceção e discriminação fonéticas; - Consciência silábica; - Sensibilidade fonológica; - Consciência fonémica; - Alfabeto; - Valores fonológicos de grafemas, dígrafos e ditongos; - Vocabulário: alargamento e adequação.
Descritores de desempenho	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminar pares mínimos; - Indicar desenhos de objetos cujos nomes começam pelo mesmo fonema; - Nomear a totalidade das letras do alfabeto e pronunciar os respetivos segmentos fónicos (realização dos valores fonológicos); - Escrever pelo menos metade dos dígrafos e ditongos, quando solicitados pelo valor fonológico correspondente; - Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, jogos).
Descritores do perfil do aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) - Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) - Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J) - Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F) - Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)

Recursos	Ficha de trabalho; cartões com o código mágico (desenhos de objetos, de animais, do estado de tempo, de figuras geométricas e de emojis).
Estratégias/Atividades	<p>A presente planificação integra a fase inicial do projeto de investigação de uma das professoras estagiárias. Assim, a mesma irá iniciar a aula informando os alunos de que irão realizar uma atividade divertida, um jogo, intitulado por “Descobre as palavras escondidas”, mas que será executado individualmente e não poderá haver ajudas, pois, pretende-se avaliar os conhecimentos dos alunos e as suas dificuldades. Seguidamente, distribuirá por cada aluno um cartão com o código mágico e a respetiva ficha de trabalho, para formarem e escreverem as palavras encontradas e respetivas rimas.</p> <p>Posteriormente, darão início à atividade.</p>
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Competência para associar cada imagem a uma letra; - Capacidade de formar palavras através das imagens representadas em cada cartão; - Ficha de trabalho; - Perceção e envolvimento dos alunos ao longo da atividade.
Referências Bibliográficas	<ul style="list-style-type: none"> - Ministério da Educação. (2015). <i>Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico</i>. Acedido em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf; - Ministério da Educação. (2018). <i>Aprendizagens Essenciais</i>. Acedido em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf.

Ano de escolaridade	1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Data	24/04/19
Hora	13h45 – 14h45
Áreas Disciplinares	Português
Bloco	Leitura e Escrita Iniciação à Educação Literária
Conteúdos	Consciência fonológica e habilidades fonémicas Memorização e recitação
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Perceção e discriminação fonéticas; - Consciência silábica; - Sensibilidade fonológica; - Consciência fonémica; - Memorização e sequência de sons.
Descritores de desempenho	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminar pares mínimos; - Fortalecer a capacidade de audição e discriminação de sons circundantes; - Desenvolver as capacidades de memorização e explicitação de sequências de sons.
Descritores do perfil do aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) - Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) - Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J) - Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F) - Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)
Recursos	Papel, tesoura, garrafa de água, porta da sala de aula e recurso humano (dedos das mãos); Folhas de desenho; Material de pintura e lápis de carvão.
Estratégias/Atividades	A planificação apresentada integra a fase de intervenção do projeto de investigação de uma das professoras estagiárias. Para iniciar a aula, a professora estagiária terá um pequeno diálogo com os alunos sobre a atividade realizada no dia anterior. Posteriormente, informará os mesmos de que irão jogar um jogo, designado por “Jogo da memória”, tendo um pequeno diálogo com a turma sobre o referido jogo, partindo das ideias dos alunos. De

	<p>seguida, pedirá aos mesmos que fechem os olhos e que estejam com atenção, pois, irão ouvir seis sons diferentes produzidos pela professora estagiária. Posteriormente, em grupo e individualmente a professora estagiária pedirá aos alunos que digam quais os sons que ouviram e a ordem pela qual estes surgiram.</p> <p>Após isto, serão distribuídas por cada aluno, folhas de desenho para estes desenharem e escreverem os sons que ouviram de acordo com a ordem em que ocorreram.</p>
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de ouvir e discriminar diferentes sons; - Competência para memorizar e sequenciar os sons ouvidos; - Capacidade para desenharem e escreverem os sons ouvidos de acordo com a ordem que ocorreram; - Perceção e envolvimento dos alunos ao longo da atividade.
Referências Bibliográficas	<ul style="list-style-type: none"> - Ministério da Educação. (2015). <i>Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico</i>. Acedido em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf; - Ministério da Educação. (2018). <i>Aprendizagens Essenciais</i>. Acedido em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf.

Ano de escolaridade	1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Data	24/04/19
Hora	13h45 – 14h45
Áreas Disciplinares	Expressão e Educação Plástica
Bloco	Descoberta e organização progressiva de superfícies
Conteúdos	- Desenho de expressão livre; - Atividades gráficas sugeridas.
Objetivos	- Explorar as possibilidades técnicas de: lápis de cor; - Ilustrar de forma pessoal.
Descritores de Desempenho	- Desenhar diferentes objetos; - Pintar desenhos diferenciados e de forma criativa.
Descritores do perfil do aluno	- Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) - Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) - Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J) - Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F) - Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)
Recursos	Folhas de desenho; Lápis de cor e lápis de carvão.
Estratégias/Atividades	A atual planificação integra a fase de intervenção do projeto de investigação de uma das professoras estagiárias, dando continuidade à atividade de português realizada neste mesmo dia, mas fazendo a interdisciplinaridade, neste caso com a expressão plástica. Assim, a professora estagiária informará os alunos de que irão dar continuidade à atividade de português, sendo que nesta parte da aula, irão desenhar numa folha de desenho os sons que ouviram anteriormente, como por exemplo, o som de uma garrafa de água. Posteriormente, pintarão os objetos desenhados com lápis de cor.
Avaliação	- Envolvimento dos alunos no decorrer da atividade; - Criatividade na elaboração dos desenhos e respetivas pinturas.
Referências Bibliográficas	- Ministério da Educação. (2018). <i>Aprendizagens essenciais de Educação Artística – Artes Visuais</i> . Acedido em:

	<p>http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf;</p> <p>- Ministério da Educação. (n.d). <i>Organização Curricular e Programas de Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica para o 1.º Ciclo do Ensino Básico</i>. Acedido em:</p> <p>https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_eafm_programa_1c_0.pdf.</p>
--	---

Ano de escolaridade	1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Data	29/04/19
Hora	14h45 – 15h45
Áreas Disciplinares	Português
Bloco	Leitura e Escrita
Conteúdos	Consciência fonológica e habilidades fonémicas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Perceção e discriminação fonéticas; - Consciência silábica; - Sensibilidade fonológica; - Consciência fonémica.
Descritores de desempenho	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminar pares mínimos; - Indicar desenhos de objetos cujos nomes começam pelo mesmo fonema.
Descritores do perfil do aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) - Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) - Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J) - Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F) - Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)
Recursos	Tabuleiro de jogo – “Jogo do Galo”; Cartões com imagens diversas (cereja, sofá, cebola, sino, cegonha, sapato, chave, chávena e chapéu).
Estratégias/Atividades	<p>A presente planificação integra a fase de intervenção do projeto de investigação de uma das professoras estagiárias. Assim, a mesma irá iniciar a aula com um pequeno diálogo com os alunos sobre as atividades realizadas na semana anterior, de forma a perceber os conhecimentos adquiridos. Posteriormente, informará os alunos de que irão realizar um jogo, designado por “Jogo do Galo”, que será realizado a pares. Seguidamente, distribuirá por cada par de alunos o tabuleiro de jogo e os respetivos cartões.</p> <p>Após isto, darão início à atividade.</p>
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de identificação de imagens de objetos que começam com o mesmo fonema;

	<ul style="list-style-type: none"> - Aptidão para colocar no tabuleiro do jogo três imagens que começam com o mesmo fonema, quer na horizontal, vertical ou diagonal; - Capacidade para trabalhar em grupo; - Perceção e envolvimento dos alunos ao longo da atividade.
Referências Bibliográficas	<p>- Ministério da Educação. (2015). <i>Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico</i>. Acedido em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf;</p> <p>- Ministério da Educação. (2018). <i>Aprendizagens Essenciais</i>. Acedido em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf.</p>

Ano de escolaridade	1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Data	30/04/19
Hora	13h45 – 14h45
Áreas Disciplinares	Português
Bloco	Leitura e Escrita
Conteúdos	Consciência fonológica e habilidades fonémicas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Perceção e discriminação fonéticas; - Consciência silábica; - Sensibilidade fonológica; - Consciência fonémica.
Descritores de desempenho	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminar pares mínimos; - Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas; - Decidir qual de duas palavras apresentadas oralmente é mais longa (referentes de diferentes tamanhos, por exemplo “cão” – “borboleta”).
Descritores do perfil do aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) - Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) - Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J) - Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F) - Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)
Recursos	Cartões com seis imagens diferentes (pato, pão, cadeira, macaco, pião e tapete); Quadro; Lápis de cor.
Estratégias/Atividades	<p>A presente planificação integra a fase de intervenção do projeto de investigação de uma das professoras estagiárias. A mesma iniciará a aula tendo um pequeno diálogo com os alunos sobre a atividade realizada no dia anterior. Posteriormente, informará os mesmos de que irão realizar uma atividade intitulada por “Vamos brincar com as palavras”, que explicando a mesma aos alunos e que será realizada individualmente. Depois, darão início à atividade.</p> <p>No final de concluírem esta primeira etapa, a professora estagiária irá colocar no quadro as seis imagens presentes nos cartões, duas a duas, de forma</p>

	aleatória, sendo que os alunos têm de identificar entre duas palavras qual é a mais longa. Para tal, a professora estagiária irá pedir a cada um deles que diga qual a palavra mais longa.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade para identificar a imagem presente em cada cartão; - Competência para contar o número de sílabas de uma palavra; - Aptidão para nomear entre duas palavras a mais longa; - Perceção e envolvimento dos alunos ao longo da atividade.
Referências Bibliográficas	<p>- Ministério da Educação. (2015). <i>Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico</i>. Acedido em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf;</p> <p>- Ministério da Educação. (2018). <i>Aprendizagens Essenciais</i>. Acedido em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf.</p>

Ano de escolaridade	1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Data	13/05/19
Hora	13h45 – 15h45
Áreas Disciplinares	Português
Bloco	Leitura e escrita
Conteúdos	Consciência fonológica e habilidades fonémicas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Perceção e discriminação fonéticas; - Consciência silábica; - Sensibilidade fonológica; - Consciência fonémica.
Descritores de Desempenho	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminar pares mínimos; - Repetir imediatamente depois da apresentação oral, sem erros de identidade ou de ordem, palavras e pseudopalavras constituídas por pelo menos 3 sílabas: CV (consoante – vogal) ou CCV (consoante – consoante – vogal); - Indicar desenhos de objetos cujos nomes começam pelo mesmo fonema; - Identificar palavras que rimam.
Descritores do perfil do aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) - Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) - Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J) - Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F) - Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)
Recursos	Três sacos de cores diferentes; Cartões com imagens diversas (pão, anão, mão, camarão, pai, pá, nau, chapéu; anel, papel, mel, pincel, carrossel, pé, tio, rio; bacalhau, carapau, pau, mau, cão, vaca, chão, boi); Quadro.
Estratégias/Atividades	A presente planificação integra a fase de intervenção do projeto de investigação de uma das professoras estagiárias. A mesma irá iniciar a aula com um pequeno diálogo com os alunos, de forma a perceber os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores. Posteriormente, informará os

	<p>alunos que irão realizar uma atividade intitulada por “Vamos rimar de forma divertida”, perguntando aos mesmos o que preveem que irão fazer.</p> <p>Seguidamente, a professora estagiária explicará a atividade à turma. Posteriormente, irá retirar de um saco cartões com imagens diversas e os alunos têm de dizer a palavra que corresponde à imagem. De seguida, após identificarem as imagens terão de dizer se as palavras referentes a cada uma delas rimam com pão (esta não terá no saco). À medida que irão dizendo as palavras rimáticas, a professora estagiária irá registar as mesmas no quadro, sendo que os alunos também terão de verbalizar outras palavras diferentes das que estão no saco e estas serão registadas no quadro. A professora estagiária também perguntará a alguns alunos o número de sílabas de algumas palavras.</p> <p>Depois de concluída a primeira etapa, a professora estagiária irá passar para os cartões seguintes, neste caso, com a imagem de um anel e de um bacalhau, sendo que estas não estarão dentro do saco. O procedimento a utilizar será igual ao da primeira etapa. Após isto, os alunos irão escrever numa folha pautada que será distribuída pela professora estagiária, as palavras que rimam com pão, anel e bacalhau, quer as palavras presentes nos respetivos sacos quer as palavras ditas pelos alunos.</p>
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de identificação de palavras que rimam; - Aptidão para legendar uma imagem oralmente; - Capacidade e autonomia na identificação e verbalização das palavras que rimam; - Competência para contar o número de sílabas de uma palavra.
Referências Bibliográficas	<ul style="list-style-type: none"> - Ministério da Educação. (2015). <i>Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico</i>. Acedido em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf; - Ministério da Educação. (2018). <i>Aprendizagens Essenciais</i>. Acedido em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf.

Ano de escolaridade	1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Data	14/05/19
Hora	14h45 – 15h45
Áreas Disciplinares	Português
Bloco	Oralidade Leitura e escrita
Conteúdos	Interação discursiva Compreensão e expressão Consciência fonológica e habilidades fonémicas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Princípio de cortesia; - Articulação, entoação e ritmo; - Perceção e discriminação fonéticas; - Consciência silábica; - Sensibilidade fonológica; - Consciência fonémica.
Descritores de Desempenho	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar; - Respeitar o princípio de cortesia; - Falar de forma audível; - Articular corretamente palavras; - Discriminar pares mínimos; - Indicar desenhos de objetos cujos nomes começam pelo mesmo fonema; - Reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras (por exemplo, “lápiz usado” —> “lu”), demonstrando alguma capacidade de segmentação e de integração de consoante e vogal; - Produção de novas palavras.
Descritores do perfil do aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) - Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) - Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J) - Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)

	- Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)
Recursos	Ficha de trabalho; Lápis de cor e de carvão.
Estratégias/Atividades	A presente planificação integra a fase de intervenção do projeto de investigação de uma das professoras estagiárias. Inicialmente, a professora estagiária terá um pequeno diálogo com a turma sobre a atividade realizada no dia anterior, de forma a perceber os conhecimentos adquiridos. Seguidamente, informará os alunos de que irão realizar uma ficha de trabalho designada por “vamos formar palavras novas”, perguntando aos alunos através do título da mesma, o que preveem que irão fazer. Posteriormente, irá distribuir a cada aluno uma ficha de trabalho, explorando a mesma com a turma, e à medida que vão criando as palavras têm de desenhá-las. Após terminarem a ficha, cada aluno terá de ler as palavras que criou.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de adicionar fonemas ao fonema inicial; - Competência para produzir novas palavras; - Leitura das palavras criadas; - Aptidão e autonomia no preenchimento da ficha de trabalho.
Referências Bibliográficas	<p>- Ministério da Educação. (2015). <i>Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico</i>. Acedido em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf;</p> <p>- Ministério da Educação. (2018). <i>Aprendizagens Essenciais</i>. Acedido em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf.</p>

Ano de escolaridade	1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Data	20/05/19
Hora	9h00 – 10h00 10h30 – 11h00
Áreas Disciplinares	Português
Bloco	Leitura e escrita Iniciação à educação literária
Conteúdos	Consciência fonológica e habilidades fonémicas Compreensão de texto Memorização e recitação
Objetivos	- Perceção e discriminação fonéticas; - Consciência silábica; - Sensibilidade fonológica; - Consciência fonémica, - Rima; - Antecipação de conteúdos; - Lengalenga.
Descritores de Desempenho	- Discriminar pares mínimos; - Antecipar conteúdos, mobilizando conhecimentos prévios. - Identificar, em textos, palavras que rimam; - Dizer trava-línguas e pequenas lengalengas; - Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (gestual e corporal).
Descritores do perfil do aluno	- Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) - Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) - Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J) - Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F) - Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)
Recursos	Computador; Quadro; Folhas com a lengalenga; Folhas pautadas.

Estratégias/Atividades	<p>A presente planificação integra a fase de intervenção do projeto de investigação de uma das professoras estagiárias. Inicialmente, a mesma irá ter um pequeno diálogo com a turma sobre as atividades realizadas na semana anterior, de forma a perceber os seus conhecimentos. De seguida, a professora estagiária informará a turma de que irão visualizar um vídeo da lengalenga do “Gato maltês” e distribuirá uma folha com a lengalenga por cada aluno, de forma a que os mesmos consigam acompanhar melhor a respetiva lengalenga.</p> <p>Após a visualização do referido vídeo, a professora estagiária terá um diálogo com a turma, questionando os alunos sobre a lengalenga, de forma a perceber se os mesmos a compreenderam.</p> <p>Seguidamente, a professora estagiária explicará à turma o jogo que irão realizar. O mesmo consiste em os alunos terem de representar através de diferentes gestos cada som que ouvirem da lengalenga, como por exemplo, no som ão têm de bater o pé, no som ar têm de bater palmas e no som er têm de estalar os dedos. À medida que fazem os gestos têm de pronunciar o som que ouvirem.</p> <p>Posteriormente, os alunos terão de cantar a lengalenga e bater palmas sempre que ouvirem um determinado som, mas não o podem pronunciar. Por fim, a professora estagiária irá escolher aleatoriamente algumas palavras da lengalenga como por exemplo, balão, e os alunos têm de dizer palavras que rimam com a referida palavra. À medida que os alunos disserem as palavras a professora estagiária irá registar as mesmas no quadro e posteriormente distribuirá uma folha pautada a cada aluno para escreverem as palavras registadas no quadro.</p>
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão da lengalenga; - Capacidade de ouvir e discriminar diferentes sons; - Competência para memorizar os sons ouvidos; - Representação dos sons através de diferentes gestos; - Autonomia dos alunos ao longo da atividade.
Referências Bibliográficas	<p>- Ministério da Educação. (2015). <i>Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico</i>. Acedido em:</p>

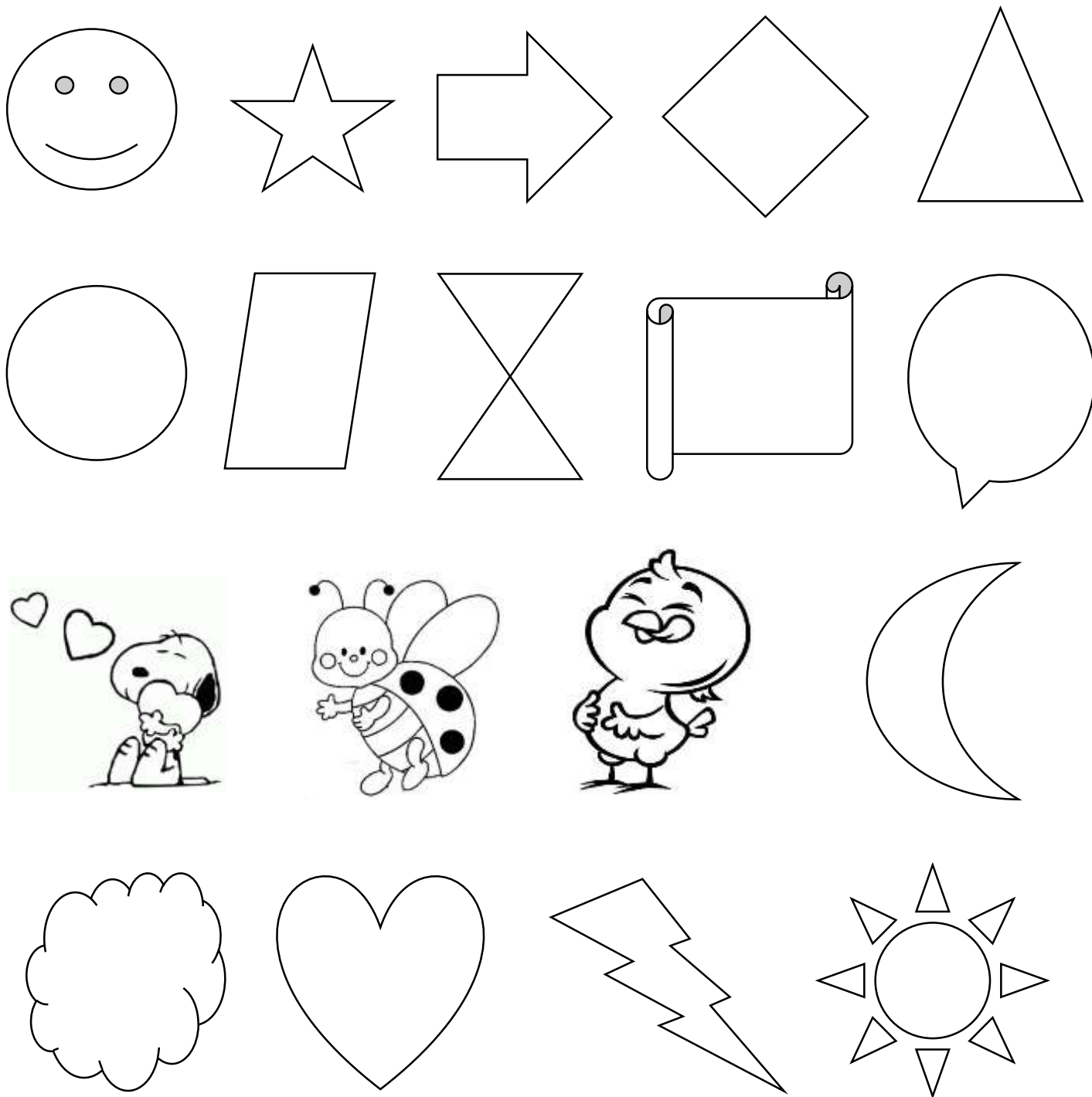
	<p>https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf;</p> <p>- Ministério da Educação. (2018). <i>Aprendizagens Essenciais</i>. Acedido em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf.</p>
--	--

Ano de escolaridade	1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Data	21/05/19
Hora	9h00 – 10h00 10h30 – 11h00
Áreas Disciplinares	Português
Bloco	Leitura e escrita Iniciação à educação literária
Conteúdos	Consciência fonológica e habilidades fonémicas Compreensão de texto
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Perceção e discriminação fonéticas; - Consciência silábica; - Sensibilidade fonológica; - Consciência fonémica, - Rima.
Descritores de Desempenho	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminar pares mínimos; - Repetir imediatamente depois da apresentação oral, sem erros de identidade ou de ordem, palavras e pseudopalavras constituídas por pelo menos 3 sílabas: CV (consoante – vogal) ou CCV (consoante – consoante – vogal); - Repetir uma sílaba CV (consoante – vogal) ou CVC (consoante – vogal – consoante) pronunciada pelo professor, sem o primeiro fonema; - Repetir uma sílaba V (vogal) ou VC (vogal – consoante), juntando no início uma consoante sugerida previamente pelo professor, de maneira a produzir uma sílaba CV (consoante – vogal) ou CVC (consoante – vogal – consoante), respetivamente; - Identificar palavras que rimam.
Descritores do perfil do aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) - Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) - Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J) - Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)

	- Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)
Recursos	Uma bola; Cronómetro.
Estratégias/Atividades	<p>A presente planificação integra a fase final do projeto de investigação de uma das professoras estagiárias. Inicialmente, a mesma irá ter um pequeno diálogo com a turma sobre a atividade realizada no dia anterior, de forma a perceber os seus conhecimentos. De seguida, a professora estagiária informará a turma de que irão realizar um jogo de rimas no espaço exterior da escola. Assim, pedirá aos alunos que se organizem numa fila e depois irão juntamente com a professora estagiária para o espaço exterior. Após isto, pedirá aos alunos que se sentem no chão em forma de rodinha e posteriormente explicará o jogo à turma.</p> <p>Seguidamente, a professora estagiária dirá a seguinte frase “O barco vai levar um pão” e irá atirar a bola para um(a) aluno(a) e o(a) mesmo(a) terá de dizer outra carga para o barco levar e que rime com pão, como por exemplo, “O barco vai levar um anão”. Depois de verbalizar a frase com a palavra rimática <i>pão</i>, o(a) aluno(a) volta a passar a bola à professora estagiária e esta volta a verbalizar a frase inicial, passando a bola a outro(a) aluno(a). O(A) mesmo(a) terá de dizer uma palavra rimática com <i>pão</i> e pronunciar a frase, e assim, sucessivamente. Os(As) alunos(as) terão apenas 30 segundos para pensar na palavra rimática, se não souberem responder até esse período de tempo, passarão a bola à professora estagiária e esta passará a outro(a) aluno(a). Após concluírem esta etapa, um(a) aluno(a) terá de pensar numa frase e depois passará a bola a um dos seus(suas) colegas e o(a) mesmo(a) terá de dizer uma palavra que rime com a frase dita anteriormente pelo(a) colega e assim sucessivamente. Nesta etapa final, a professora estagiária estará a supervisionar a turma e auxiliar os(as) alunos(as) que tenham eventuais dificuldades e/ou dúvidas.</p>
Avaliação	<p>- Capacidade de identificação e verbalização de palavras que rimam com a frase “o barco vai levar um pão”;</p> <p>- Aptidão para responder de forma rápida de acordo com o tempo estipulado;</p> <p>- Autonomia dos alunos ao longo da atividade.</p>
Referências Bibliográficas	- Ministério da Educação. (2015). <i>Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico</i> . Acedido em:

	<p>https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf;</p> <p>- Ministério da Educação. (2018). <i>Aprendizagens Essenciais</i>. Acedido em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf.</p>
--	--

Anexo 2 – Imagens da tarefa da Fase Inicial



Anexo 3 – Enunciado da tarefa da Fase Inicial

1

Palavra: _____ Rima: _____

2

Palavra: _____ Rima: _____

3

Palavra: _____ Rima: _____

4

Palavra: _____ Rima: _____

5

Palavra: _____ Rima: _____



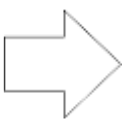

6

Palavra: _____ Rima: _____

7





Palavra: _____ Rima: _____

1







Palavra: _____ Rima: _____

2







Palavra: _____ Rima: _____

3

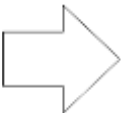




Palavra: _____ Rima: _____

4









Palavra: _____ Rima: _____

5

Palavra: _____ Rima: _____

6

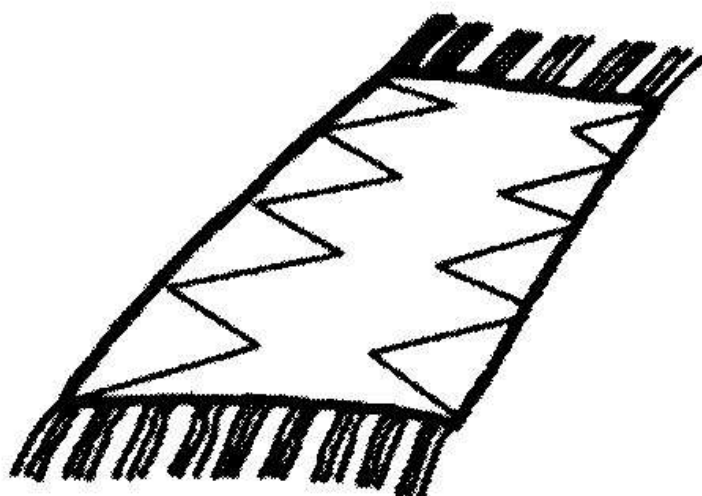
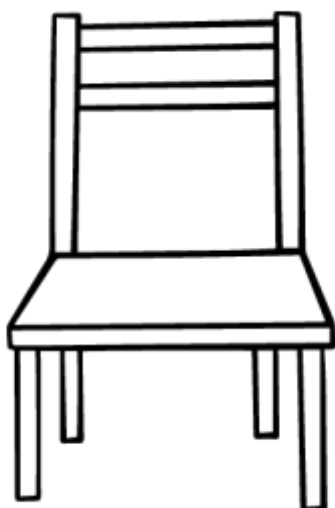
       

Palavra: _____ Rima: _____

Anexo 4 – Imagens da tarefa da sessão 2 da Fase de Intervenção



Anexo 5 – Imagens da tarefa da sessão 3 da Fase de Intervenção



Anexo 6 – Imagens da tarefa da sessão 4 da Fase de Intervenção









Anexo 7 – Enunciado da tarefa da sessão 5 da Fase de Intervenção

1.º
Ano

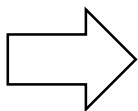
Português

Nome: _____ Data: _____

Atividade – “Vamos formar palavras novas”

1. Adiciona sílabas e forma palavras novas nos espaços em branco, como o exemplo abaixo. Desenha a palavra que formaste.

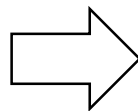
ga + lo



galo

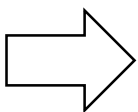


ca + ____



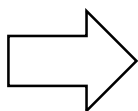


ve + ____



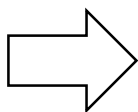


de + ____





ma + ____





Anexo 8 – Lengalenga da tarefa da sessão 6 da Fase de Intervenção

Lengalenga “O gato maltês (gato comilão)”

Era uma vez um gato maltês

Não era francês, vejam lá vocês

E muito comia

E muito engordava

Parecia uma bola

Tão gordo que estava

Mas, um certo dia

De tanto comer

Já nem se mexia

E a barriga a doer

E a gente a dizer

E a gente a ralar

Oh gato maltêêêêêês

Tu vais rebentar

Oh gato maltês

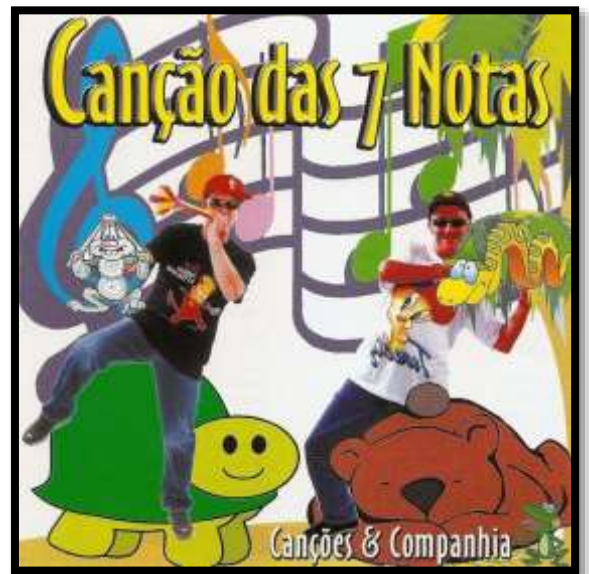
Gato comilão

Só tu não vês

Que és um balão

Oh gato maltês

A gente alerta



Rebentas de veeeeeez

Ou fazes dieta

Oh gato maltês

Gato comilão

Só tu não vês

Que és um balão

Oh gato maltês

A gente alerta

Rebentas de veeeeeez

Ou fazes dieta

Anexo 9 – Enunciado do inquérito para os alunos

Atividades dinamizadas numa escola de 1.º CEB na zona centro

1.º Ano

Sexo feminino ☐

Sexo masculino ☐

1. Gostaste das atividades que realizaste? Assinala com um X a tua resposta.

☐☐☐

2. Qual foi a atividade que mais gostaste de fazer? Porquê?

3. Gostavas de fazer mais atividades destas? Porquê?

Anexo 10 – Enunciado do inquérito para a professora cooperante



Inquérito para a professora cooperante

No âmbito do trabalho de projeto “O Desenvolvimento da Consciência Fonológica no 1.º ano do 1.º CEB” do mestrado de ensino do 1.º CEB e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, estou a desenvolver o meu trabalho de projeto numa escola de 1.º CEB na zona centro.

Gostaria que respondesse a este inquérito sobre as atividades dinamizadas e se realiza atividades no âmbito da consciência fonológica na sala de aula.

Agradeço a sua colaboração!

1. Realiza atividades no âmbito da consciência fonológica com a sua turma do 1.º ano?

1.1 Que tipo de atividades realiza?

2. Acha que os(as) alunos(as) estão motivados(as) e interessados(as) nessas atividades?
Porquê?

3. Qual a importância da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita, mais concretamente na ortografia?

4. Numa escala de 1 a 5 como classifica as atividades dinamizadas pela estagiária na sala do 1.º ano?

- a) 1- Medíocre ☐
- b) 2- Não Satisfaz ☐
- c) 3- Satisfaz ☐
- d) 4- Bom ☐
- e) 5- Muito Bom ☐

Anexo 11 – Avaliação da atividade da fase inicial

Aluno	Palavras certas (1.ª Folha de exercícios)	Palavras certas (2.ª Folha de exercícios)	Palavras erradas (1.ª Folha de exercícios)	Palavras erradas (2.ª Folha de exercícios)	Rimas certas (1.ª Folha de exercícios)	Rimas certas (2.ª Folha de exercícios)	Rimas erradas (1.ª Folha de exercícios)	Rimas erradas (2.ª Folha de exercícios)	Não fez os exercícios (1.ª e 2.ª Folha de exercícios)	Observações
1	7	1	0	3	4	1	3	—	3	A aluna não revelou dificuldades na primeira parte da atividade, errando apenas uma rima. Na segunda parte da atividade revelou bastantes dificuldades em formar palavras de acordo com o código mágico e nas respetivas rimas, deixando estas em branco. Deixou três exercícios em branco.
2	7	7	0	0	3	3	4	4		A aluna revelou algumas dificuldades na primeira parte da atividade relativamente às rimas. Na segunda parte da atividade não revelou dificuldades na formação de palavras de acordo com o código mágico, mas revelou dificuldades nas rimas.
3	7	4	0	—	1	1	6	3	3	A aluna revelou bastantes dificuldades na primeira parte da atividade relativamente às rimas. Na segunda parte da atividade não revelou dificuldades na formação de palavras de acordo com o código mágico, mas revelou muitas dificuldades nas rimas. Deixou em branco três exercícios.
4	7	0	0	4	1	0	6	4	3	O aluno revelou grandes dificuldades na primeira parte da

										atividade relativamente às rimas. Na segunda parte da atividade também revelou bastantes dificuldades na formação de palavras de acordo com o código mágico e nas rimas. Deixou em branco três exercícios.
5	6	4	1	3	3	1	4	6		O aluno revelou algumas dificuldades na primeira parte da atividade relativamente às rimas. Na segunda atividade revelou grandes dificuldades nas rimas, acertando apenas uma.
6	7	6	0	1	5	3	2	4		A aluna não revelou grandes dificuldades na primeira parte da atividade, errando apenas duas rimas. Na segunda atividade revelou algumas dificuldades nas rimas.
7	7	0	0	7	5	0	2	7		O aluno não revelou grandes dificuldades na primeira atividade, errando apenas duas rimas. Na segunda atividade o aluno copiou as palavras e as rimas da primeira atividade, não formando palavras novas de acordo com o código mágico e respetivas rimas.
8	7	—	0	—	2	—	5	—	—	O aluno não revelou dificuldades na formação de palavras, mas revelou grandes dificuldades na formação de rimas relativamente à primeira atividade. Na segunda atividade revelou grandes dificuldades, deixando sete exercícios em branco.
9	1	5	6	2	0	4	7	3		A aluna revelou muitas dificuldades na formação de palavras e respetivas rimas, acertando apenas uma palavra e

										errou as rimas todas. Na segunda atividade não revelou grande dificuldade na formação de palavras de acordo com o código mágico, mas teve pequenas dificuldades nalgumas rimas.
10	7	7	0	0	2	4	5	3		O aluno não revelou dificuldades na formação de palavras, mas revelou dificuldades nas rimas, acertando apenas duas relativamente à primeira atividade. Na segunda atividade revelou pequenas dificuldades em algumas rimas.
11	7	6	0	—	3	4	4	2	1	O aluno não revelou dificuldades na formação de palavras, mas revelou dificuldades nas rimas referentes à primeira atividade. Na segunda atividade revelou pequenas dificuldades em duas rimas. Deixou um exercício em branco.
12	7	6	0	1	3	4	4	3		A aluna na primeira atividade copiou pela colega do lado. Na segunda atividade não revelou dificuldades na formação de palavras de acordo com o código mágico, mas revelou pequenas dificuldades em algumas rimas.
13	7	6	0	1	3	4	4	2	1	A aluna copiou pela colega do lado na primeira atividade. Na segunda atividade não revelou dificuldades na formação de palavras de acordo com o código mágico, mas revelou pequenas dificuldades em algumas rimas e deixou uma delas em branco.
14	6	5	1	1	2	1	3	—	1	A aluna na primeira atividade não revelou dificuldades na formação de palavras, mas revelou grandes

										dificuldades nas rimas, acertando apenas duas e deixando duas em branco. Na segunda atividade revelou pequenas dificuldades na formação de palavras de acordo com o código mágico e revelou muitas dificuldades nas rimas, acertando apenas uma e as restantes seis deixou em branco.
15	7	7	0	0	3	6	4	1		Na primeira atividade a aluna não revelou dificuldades na formação de palavras, teve algumas dificuldades em algumas rimas. Na segunda atividade não revelou dificuldades na formação de palavras de acordo com o código mágico e nem nas rimas, apenas errou uma.
16	7	5	0	0	5	4	2	1	2	A aluna na primeira atividade não revelou dificuldades na formação de palavras e teve pequenas dificuldades em duas rimas. Na segunda atividade não revelou dificuldades na formação de palavras de acordo com o código mágico e nem nas rimas, errando apenas uma. Deixou dois exercícios em branco.
17	7	3	0	1	3	2	3	1	3	O aluno na primeira atividade não revelou dificuldades na formação de palavras, mas revelou algumas dificuldades nas rimas e deixou uma por fazer. Na segunda atividade não revelou dificuldades na formação de palavras de acordo com o código mágico, errando apenas uma, mas revelou dificuldades nas rimas, acertando apenas duas. Deixou três exercícios em branco.

18	7	6	0	1	1	3	5	4		Na primeira atividade o aluno não revelou dificuldades na formação de palavras, mas revelou grandes dificuldades nas rimas, acertando apenas uma e deixando uma por fazer. Na segunda atividade não revelou dificuldades na formação de palavras de acordo com o código mágico, mas revelou dificuldades nas rimas.
19	4	2	—	—	0	1	2	—	8	Na globalidade o aluno revelou grandes dificuldades. Deixou vários exercícios em branco e teve muitas dificuldades em formar palavras e criar rimas.
20	7	4	0	—	1	4	5	0	3	O aluno não revelou dificuldades na formação de palavras, mas revelou grandes dificuldades nas rimas, acertando apenas uma e deixando uma delas por fazer. Na segunda atividade não revelou dificuldades na formação de palavras de acordo com o código mágico e nem nas rimas. Deixou três exercícios em branco.
21	7	2	0	—	4	2	3	0	5	O aluno não revelou dificuldades na formação de palavras, mas revelou pequenas dificuldades nas rimas relativamente à primeira atividade. Na segunda atividade acertou as palavras que formou e as respetivas rimas. Deixou cinco exercícios em branco.
22	7	7	0	0	7	7	0	0		A aluna não revelou dificuldades, acertou os exercícios todos. Revelou ter grande capacidade na formação de palavras novas de acordo com o código mágico e nas respetivas rimas. Teve uma prestação excelente.

23	7	7	0	0	7	5	0	2		A aluna não revelou dificuldades na primeira atividade, acertando tudo. Na segunda atividade revelou pequeníssimas dificuldades em duas rimas.
24	7	7	0	0	3	5	4	2		Em ambas as atividades, o aluno não revelou dificuldades na formação de palavras. Relativamente às rimas, na primeira atividade teve algumas dificuldades e na segunda atividade revelou pequeníssimas dificuldades em duas rimas.
25										Este aluno faltou.

Legenda:

- ___ refere-se aos exercícios que os alunos não fizeram;
- Os números que estão presentes na tabela referem-se às palavras e rimas que os alunos acertaram e/ou erraram e aos exercícios que não fizeram.

